

STAMPFEL-FÉLE
TUDOMÁNYOS ZSEBKÖNYVTÁR

— $\frac{171.}{172.}$ —

PEDAGÓGIA

— NEVELÉS- ÉS TANÍTÁSTAN —

IRTA

DR. WESZELY ÖDÖN

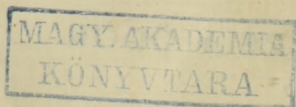


BUDAPEST, 1905.

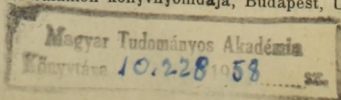
STAMPFEL-féle KÖNYVKIADÓHIVATAL

(Révai Testvérek Irodalmi Intézet Részvénytársaság.)

225825



Révai és Salamon könyvnyomdája, Budapest, Üllői-út 18.



ELŐSZÓ.

Ez a kis könyv az első irodalmunkban, amely rövid összefoglalásban adja a mai tudományos pedagógia eredményeit. A külföldi hasonló könyvektől — melyeket nélkülözhetőkkel tenni kíván — abban különbözik, hogy nem ragaszkodik szorosan egyik rendszerhez sem, hanem ismerteti a különböző szerzők álláspontját, valamint ismerteti és fölhasználja a szakba vágó *magyar* irodalmat is. Ez utóbbi téren egyedül áll eddig irodalmunkban, mert a magyar szakirodalomnak nemcsak kritikai földolgozása hiányzik, hanem még repertoriuma sincs. Ép ez előmunkálatok hiánya mentse ki a könyv netaláni fogyatkozásait.

Ha ez előmunkálatok fogyatékosága mellett mégis vállalkoztam e könyv megírására, ez azért történt, mert szolgálatot véltem tenni vele mindazoknak, akik a tudománynak ezen ágáról rövid és világos tájékozást óhajtanak szerezni.

Budapest, 1905 március hó 22.

Dr. Weszely Ödön.

I.

Elméleti rész.

1. **A pedagógia fogalma és feladata.** A pedagógia az a tudomány, mely a nevelés elméletét adja elő.

Pedagógiának azonban nemcsak a nevelésről szóló tudományt szokták nevezni, hanem magát a nevelés módját is, amint az a gyakorlatban végbe megy.

Ez a név: pedagógia görög eredetű, s ebből a szóból származik: paídagógosz, ami annyit jelent: gyermek-vezető. E névvel jelölték kezdetben azt a rabszolgát, aki a gyermeket iskolába vezette, később általában azt, akire a gyermek szellemi vezetését, tehát nevelését, bízta.

Ma a pedagógia jelenti a nevelés elméletét és gyakorlatát egyaránt.

A pedagógiának, mint tudománynak, az a feladata, hogy maga körére nézve törvényeket állapítson meg.

A pedagógia szól: 1. A nevelés céljáról. 2. A nevelés eszközeiről. 3. A nevelés módjáról. 4. A nevelés formáiról, intézőiről s intézményeiről.

2. **Az elmélet és gyakorlat viszonya.** Minden téren úgy van, hogy a gyakorlat megelőzi az elméletet, s így a pedagógia terén is a gyakorlat már régen kiváló eredményeket tudott fölmutatni, mikor az elmélkedés még csak megindult. A pedagógia, mint tudomány feltűnően későn alakul meg.

Ez azonban nem bizonyít a mellett, hogy a nevelés elmélete fölösleges. Hiszen más téren is így van ez. Előbb tudunk gondolkodni, mielőtt a logikát ismer-nők; előbb tudunk beszélni, mielőtt nyelvtant tanul-tunk volna. De azért ki állítaná, hogy a logika vagy a nyelvtan fölösleges?

A pedagógia tudományának ismerete öntudatossá teszi az eljárást, megkönnyíti a gyakorlatot, s fogé-konyabbá tesz tapasztalatok szerzésére.

3. Mi a nevelés? Különböző pedagógusok külön-böző meghatározását adják a nevelésnek.

A nevelés fogalmában mindenekelőtt benne foglal-tatik a nevelő és a nevelendő, azaz a felnőtt és a gyermek. A nevelés alatt azt a hatást értik, amelyet a felnőtt, a nevelő, a gyermekre, azaz nevelendőre gyakorol. De nem minden ilyen hatás nevelő hatás. Nevelő hatásnak csak azt tekintik, amely szándékos és tervszerű. Eszerint a nevelés a nevelő szándékos és tervszerű hatása a növendékre.

Igen tanulságos összehasonlítani különböző peda-gógusok meghatározásait.

Plato szerint nevelni annyi, mint a testnek és lélek-nek megadni mindazt a szépséget és tökéletességet, melyre képes.

Kant azt mondja: Nevelés kifejtése mindazon töké-letségnek, melyre az ember képes.

Fichte: Szabad öntevékenységre való készítés az, amit nevelésnek neveznek.

Hegel: Nevelés az a művészet, mely az embereket erkölcsösekké teszi.

Denzel: Nevelés az ember testi, értelmi és erkölcsi képességeinek kifejtése.

Graser: Nevelés a felnőttek szándékos hatása kis-korúakra, hogy ezek képesek legyenek szabad érzü-letük és cselekedetük által Isten képmását föltüntetni.

Niemayer : Nevelés tágabb értelemben mindaz, ami az embert szunnyadó erőinek akadálytalan használatára képessé teszi, s ismereteket nyújt. — Nevelés szűkebb értelemben a szándékos és célszerű fizikai és szellemi hatás az emberre gyermek- és ifjkorban minden képességére és erőire, hogy minél korábban ezek tudatára jöjjön és ezeknek megfelelően kiképeztessék.

Jules Simon : A nevelés oly munkásság, mely által a szellem szellemet, a szív szívet alakít.

Dupanloup : Nevelés az a művészet, mely előkészít az örök életre, tökéletesítvén a jelen életet.

Marion : A nevelés oly szándékos cselekvések összege, melyek által az ember megkísérli a magához hasonlót a tökéletességre emelni.

Stuart Mill : A nevelés felöleli mindazt, amit akár saját magunk, akár mások cselekszenek érettünk abból a szempontból, hogy természetünk tökéletességéhez közeledjünk.

Herbert Spencer : A nevelés előkészítés a tökéletes életre.

Szilasy János (A nevelés tudománya, 1827) : A nevelés bizonyos meghatározott rendszabások szerint való kifejtése és tökéletesítése az ember erejének, kivált az életkor első esztendeijében.

Lubrich Ágost (Neveléstudomány, 1868) : Nevelés alatt a nagykoruaknak a kiskorukra való tudatos, szándékos hatását értjük, hogy ezek keresztény tökélyesedéseket állandóan eszközölhessék.

Pauer Imre (Paedagogiai tanulmányok) : A nevelés az ember testi és szellemi erőinek összhangzatos kiképzése.

Felméri Lajos (A neveléstudomány kézikönyve) : A nevelés rendszerezése azon hatásoknak, melyekkel egy még fejletlen emberi lény értelmi és erkölcsi diszpozícióit működésre serkentjük.

Kármán Mór (Tanárképző intézeti gyakorló főgymnasium 1889—90. évi értesítője): A nevelés az egyes ember lelki életének tervszerű alakítása serdülő korban.

4. **A nevelés célja.** Ha nevelni akarunk, ismerünk kell a célt, mely felé törekszünk. A neveléstudománynak tehát egyik fontos feladata a cél megállapítása. Német pedagógusok a neveléstannak azt a részét, mely a cél megállapításával foglalkozik, egész külön tannak tekintik, s teleológiának, a célok tanának, nevezik.

Hogy mit tűzzünk ki a nevelés céljául, ez attól függ: mi a felfogásunk az emberről, a világról, az ember rendeltetéséről, szóval mi a világnézetünk?

A spártaiak pl. jó katonát akartak nevelni a gyermekből, mert szerintük az ember hivatása az állam föntartása.

A atheni nép esztetikai világnézete alapján a test és szellem harmonikus kiképzését tűzi ki célul.

A római nép ideálja a római polgár, kinek jogai vannak, s ki ezt a jogot meg tudja védeni karddal vagy ékesszólással.

A keresztény felfogás szerint ez az élet csak előkészület a túlvilági boldogságra. A nevelés célja tehát tökéletes étellel a túlvilági boldogságot elnyerni. Minél kevesebbet törődik az ember a földiekkel, minél jobban elnyomja testi kívánságait, annál tökéletesebb.

A renaissance kapcsolatot keres a régi klasszikus kulturával, s a test jogait visszaállítja.

A realizmus (Baco, Montaigne, Locke) a földi életet veszi figyelembe, s ennek számára akarja nevelni az ifjúságot.

A pietizmus a vallásos érzületbe való elmélyedést; a humanizmus az emberi méltóság tiszteletét és kifejtését tartja legfontosabbnak.

Pestalozzi szerint az embert emberré kell nevelni. (Humanizmus.) Rousseau a természethez való visszatérést ajánlja, mert az ember természettől fogva jó, csak a civilizáció rontja meg.

Herbart az erkölcsös jellemet tűzi ki a nevelés céljául.

James Mill a boldogságot, Herbert Spencer pedig az éltrevalóságot.

Mindezekből világos az, hogy a nevelés célja egy jobb, tökéletesebb nemzedék létrehozása, — az, amit Kant úgy fejez ki, hogy „minden következő nemzedék legyen különb az előzőnél“. Milyen perspektíva nyílik az emberiség jövője számára! — teszi hozzá.

A fejlődés útja így valóban beláthatatlan. De ez a fejlődés nagyon is lassú, mert sokféle akadály van. A nevelés eszményképe azonban mindenkor a tökéletes ember, s a nevelés — ha el nem éri is — mindig a tökéletes felé fog törekedni.

Az ember igazi értékét azonban nem a tudás, nem az ügyesség, nem a sikerek adják meg: hanem erkölcsi jelleme.

Epen azért a nevelés általános céljául — mint legértékesebbet — az erkölcsi jellem fejlesztését tűzhetjük ki. Erkölcsi jellem képzése oly cél, mely minden körülmények között megállhat, bármely fölfogással összefér s minden ember számára alkalmas.

E mellett az általános cél mellett lehet a nevelésnek különös, speciális célja is. Így pl. tudóssá, iparossá, művészszerű, katonává nevelni: ezek különös célok. E különös célok mellett azonban az általános cél mindenkor főáll.

A nevelés céljának ilyen fogalmazása (erkölcsös jellem) Herbart János Frigyes német filozófus és pedagógustól való. (1776—1841.)

5. A pedagógia és etika viszonya. Minthogy az erkölcsös jellem meghatározásával az erkölcstan

(ethika) foglalkozik, a pedagógia kapcsolatban áll az etikával. Ez a kapcsolat pedig abban van, hogy az ethika szabja meg a pedagógia számára a célt. Az ethika állapítja meg a helyes cselekvés-, vagyis az erkölcs törvényeit, ennél fogva a pedagógiának minden intézményében, s egész eljárásában az ethika törvényeit kell szem előtt tartania.

Természetesen fölvethető itt az a kérdés, hogy melyik erkölcs tan az, melyet a nevelőnek szem előtt kell tartania?

Minden vallásnak megvan a maga erkölcs tana. Ezen felül van a vallástól független, filozófiai ethika, mely pusztán a tapasztalat alapján indulva el, az okoskodás törvényeivel állapítja meg a maga törvényeit.

A különbséget a nevelésben épen az hozza létre, hogy más az ethikai felfogás a különböző nevelési rendszerekben.

A vallás-erkölcs tan a különböző vallási tankönyvekben található föl.

A modern filozófiai ethika elveiről pedig a következő könyvek nyújtanak tájékozást:

Dr. Somló Bódog: Ethika. (Tudományos Zsebkönyvtár.)

Dr. Medveczky Frigyes: Normatív elvek jelentősége az etikában. (Akadémiai értekezések. A bölcséleti tud. köréből, III. k. 1. sz. 1889.)

Dr. Pauer Imre: Az ethikai determinizmus elmélete. (A m. tud. akadémiától a Gorove-díjjal kitüntetett pályamunka, II. kiad., 1899. Hornyánszky Viktor.)

6. A nevelés tényezői. Az ember jelleme nemcsak azon hatások alatt fejlődik, melyeket a nevelő, a szülők, a család, az iskola reája gyakorolnak, hanem az élet ezer apró változatos benyomása, a semmiképen nem gátolható s az irányítás elől elzárkózó hatások sorozata mind hozzájárul az egyéniség kialakításához, a lélek

tartalmának megállapításához. Ha nevelésnek e hatások összegét tekintjük, akkor nagyon sok a nevelő. Már *Rousseau* „Émile vagy a nevelésről” című könyvében a tényezők három ilyen csoportját különbözteti meg. Ezek: 1. a természeti tárgyak, 2. az emberek, 3. a nevelő. Az első kettő nem áll hatalmunkban — mondja. A természet s a környezet nagyon kevésbé szabályozhatók. A tényezők e három csoportja azonban valósággal a tényezők nagy sokaságát jelenti.

Az öröklött szervezet, a testi és lelki hajlandóság (diszpozíció), a születés helye, az éghajlat, a nemzet, a családi kör, az életviszonyok, a nyilvános élet, a társadalom szelleme, az állami jogrend, közigazgatás, a katonai szolgálat, az ujság, az olvasmányok, a színház, a művészetek, mind oly tényezők, melyek az ember erkölcsi felfogásának, akaratának, jellemének kialakulására hatással vannak.

E tényezők közül a legtöbb nem áll a nevelés intézőinek a hatalmában, s így voltaképp nem tekinthetők a nevelés tényezőinek. Ezek az u. n. „észrevétlen együttnevelők” — mint Herbart mondja.

Nevelés a hatások tudatos és tervszerű intézése. Épen a nevelő hatások tervszerű kiválogatása és elrendezése a nevelés. A fejlődés nem azonos a neveléssel. A fejlődés az ilyen különböző hatások alakító erejének az eredménye. Ott kezdődik a nevelés, ahol e hatások tudatos és erős kezű irányításáról van szó.

A nevelés tényezői tehát csak azok, melyeket a nevelő a fejlődés tényezői közül a maga nevelő céljára kiszemel.

Egy ilyen erős tényező az iskola. Itt a nevelés minden eszközével az erkölcsös jellem kialakításán munkálkodik a tanító. De igazi hatása az iskolának

csak akkor van, ha a többi nevelő tényező ezt a hatást erősíti, s nem gátolja vagy nem rombolja le.

Az iskolai nevelésnek igazi hatása csak akkor lesz, ha a családi kör, a nemzet szelleme, a vallásos élet, az állami és társadalmi rend, a közfelfogás, az újság, az olvasmányok, a színház stb. ezt a nevelői hatást elősegítik, s nem rombolják le.

De az összes tényezőknek hatása is kétségesseé válhatik másféle öröklött testi és lelki dispoziciókkal szemben. Ha ilyen káros hajlandóságok leküzdéséről van szó, akkor valóban nem elég egy-egy nevelő tényező jótékony hatása, hanem szükség van valamennyi tényezőnek együttes erejére, hogy e hajlandóságok legyőzessenek.

7. A nevelés eszközei. A nevelés tényezői eszerint nem egyúttal a nevelés eszközei. A nevelés eszközeinek e tényezők közül csak azok tekinthetők, melyek hatalmunkban vannak. Voltakép csak két ilyen lényeges eszköze van a nevelésnek, e kettő azonban jelenti az eszközök egész sorát. E két eszköz: a tanítás és a fegyelmezés.

A tanítás természetesen az eszközök nagy sokaságát jelenti, a tanítandó anyag különfélesége, sőt a tanulás különféle módja szerint, s a fegyelmezés is a fegyelmi eszközök és a fegyelmező eljárás különbözősége szerint az eszközök egész sorozatát foglalja magában.

A nevelés eszközeit Herbart deduktív úton állapítja meg, a cél fogalmából indulva ki.

A cél: az erkölcsös jellem, más szóval: az erény. Az erény, vagy erkölcs nem egyéb, mint a jónak ismerete és a jónak akarása. Az ismeretet a tanítás adja meg, az akaratot pedig a fegyelmezés hajlítja.

8. A pedagógia és pszichológia viszonya.
A nevelés eszközeinek az alkalmazása föltételez bizo-

nyos pszichológiai ismereteket. A gyakorlat a gyakorlati pszichológiát kívánja, az elmélet a pszichológiára, mint tudományra, támaszkodik. A nevelés tárgya a gyermek, s a nevelés szellemi munka, tehát a nevelésnek a pszichológiára kell támaszkodnia. A pszichológia (lélektan) az a tudomány, amely a szellemi jelenségekkel foglalkozik, azok lefolyását és törvényeit ismerteti.

A pedagógiának tehát a maga eljárásában a pszichológia mutatja meg az utat. A nevelőnek ismernie kell általában a lelki élet törvényeit, s különösen a gyermeki lélek fejlődését.

A pedagógiának tehát alaptudománya a lélektan, erre támaszkodik. Végző célját pedig, mely felé törekednie kell, az erkölcstan adja.

Némelyek a pedagógiát nem is tartják egyébnek, mint alkalmazott lélektannak. Szerintük a pedagógia nem is önálló tudomány, mert ott nincs egyébről szó, mint a lélektan törvényeinek alkalmazásáról.

A modern pszichológiáról tájékozást merithetni a következő könyvekből:

Dr. Pauer Imre: A lélektan alaptanai. (Negyedik, átdolgozott kiadás, Budapest, 1900. Franklin-Társulat.)

Dr. Böhm Károly: Lélektan. (Budapest.)

Szitnyai Elek: Lélektan. (Második kiadás, Budapest, 1904. Franklin-Társulat.)

Schmidt Márton: Lélektan (Tudományos Zsebkönyvtár).

9. **Egyéni és társadalmi pedagógia**, Újabb időben a szociális tudományok fejlődésének hatása alatt némelyek a pedagógiának egy külön irányáról, mint olyanról beszélnek, amely szembe állítandó a régi pedagógiával, s ezt az új irányú pedagógiát társadalmi pedagógiának vagy szociálpedagógiának nevezik.

Azt állítják, hogy a régi pedagógia csak az egyént vette figyelembe a nevelés alkalmával, s azt kiszakítva tekintette a társadalom keretéből. Nem is a társadalom számára nevelt. Azért ez a régi pedagógia (s ehhez számítják Herbartot is) egyéni vagy individual-pedagógia. Ez egyéni pedagógia szerintük nem helyes, mert az ember társadalmi lény, csak a társadalom által lesz emberré, s a társadalom számára kell nevelni.

A socialpedagógia képviselőinek ez elvei helyesek. Csak abban nincs igazuk, hogy a régi pedagógia nem vette tekintetbe a társadalmat. Nincs oly pedagógia (kezdve Platon), mely nem a társadalom számára akart volna nevelni.

A socialpedagógia elnevezés csak a pedagógia egy részére nézve jogos és helyes, amikor t. i. a pedagógiának azt a részét jelenti, mely azon intézményekkel foglalkozik, miket a társadalom állít a nevelés érdekében, minők: a gyermekmenedékhelyek, árvaházak, munkás-tanfolyamok, szabad egyetem stb.

Socialpedagógiákat irtak: *Natorp Pál*: Sozialpädagogik. (Stuttgart, Fr. Fromanns Verlag, 1899.)

Bergemann P.: Soziale Pädagogik (Gera, Theodor Hofmann, 1900.).

Magyarul: *Peres Sándor* Neveléstana (Budapest, 1904. Lampel R.). *L. Dr. Weszely Ödön*: A socialpedagógia fogalma. (Budapest, 1904. Lampel-Wodianer. Ára 60 fillér.)

10. A pedagógia fölosztása. A pedagógiának sokféle fölosztása van. E felosztások igen különbözők a különböző szerzők szerint. Általánosan ismeretes elnevezések azonban: elméleti pedagógia és gyakorlati pedagógia. De ezek a nevek is különböző értelemben használatosak.

Némelyek elméleti pedagógiának nevezik a pedagógiának azt a részét, amely minden kérdésre nézve az elvek megállapításával foglalkozik; s gyakor-

lati pedagógiának azt a részt, mely gyakorlati útmutatásokat ad akár a házi, akár az iskolai nevelésre és tanításra nézve.

Mások gyakorlati pedagógiának nevezik a nevelés formáiról szóló részt, tehát azt a részt, mely a családi, intézeti és iskolai nevelésről szól, s elméleti pedagógiának azt a részt, amely a nevelés céljáról, eszközeiről s módjáról szól.

Föl lehet osztani a nevelést a nevelő munka természetete szerint. Így osztja föl Herbart a pedagógiát: 1. az igazgatás, 2. a nevelő tanítás, 3. a vezetés tanára.

Föl lehet osztani a pedagógiát az egyes testi és szellemi képességek szerint, melyekre a nevelés vonatkozik, s így lehet szólni mindenekelőtt testi és szellemi nevelésről. A szellemi nevelést ismét föl lehet osztani: értelmi, érzelmi, eszthetikai, erkölcsi s vallásos nevelésre.

Így osztja föl Herbert Spencer a nevelést testi, értelmi és erkölcsi nevelésre.

Lehet végül a pedagógia tárgyalásában élet-korok szerint haladni.

E könyv szólni fog először is a testi nevelésről azután a fegyelmezésről, harmadszor a tanításról, s végül a nevelés intézményeiről. A fegyelmezés voltaképp az erkölcsi neveléssel, a tanítás az értelmi neveléssel esik egybe, s így ez a felosztás megfelel az általánosan ismert: testi, erkölcsi és értelmi neveléssel. A nevelés formáiról és intézményeiről szóló rész pedig azt tárgyalja, amit *Rein* gyakorlati pedagógiának nevez.

Mint a német szellem jellemző termékét, ide igtatjuk Rein Vilmos, jénai egyetemi tanár fölosztását:

Pedagógia

A) Rendszeres pedagógia.

B) Történeti pedagógia.

I. Gyakorlati pedagógia

II. Elméleti pedagógia.

1. A nevelés formáiról

2. Az iskolai köz-
igazgatásról

1. Teleológia
Célok tana.

2. Methodológia
Eszközök tana.

a) Egyéni

b) Tömegnevelés

Privát
nevelés.
Házi
nevelés

a) Privát
(intézeti)
nev.

b) Nyilvános
(iskolai)
nev.

1. Intéze-
tek.

1. Nevelő-
iskolák.

2. Gyógy-
pedagógiai
intézetek.

2. Szak-
iskolák.

c) Privát és nyilvános
továbbképzés.

1. Iskolaszervezet.

2. Fölszerelés.

3. Igazgatás.

4. Tanítóképzés.

5. Továbbképzés.

1. Didaktika
Tanítástan.

2. Hodegetika
A vezetés tana

1. Általános
didaktika.

2. Különös
didaktika.

1. A tanterv
elmélete.

Az egyes
tantárgyak
célja, anyá-
gának kisé-
melése,
apcsolata s
földolgozása.

2. A tanító
eljárás
elmélete.

a)
A dietika
tana (Hygi-
ene).

b)
A gyerme-
kek kor-
mányzásá-
nak tana.

c)
A fegyelme-
zés tana.

11. A pedagógia irodalma. A pedagógiának óriási irodalma van, úgy, hogy a könyvek és cikkek ez özönében szinte bajos eligazodni. De ebben az óriási irodalomban igen sok az értéktelen munka. Értéktelen az olyan munka, mely ismert s magától értetődő dolgokat ismétel; értéktelen az, amely elavult nézeteket hangoztat; értéktelen az, amely csupán ékesszólással akar hatni, a nélkül, hogy mélyebb gondolatokat tartalmazna.

Nem sorolhatjuk el még a világirodalom legkiválóbb munkáit sem. Csak néhány nevezetes és általánosan értékesnek ismert könyvet említünk meg a nagy nemzetek irodalmából.

Kiválóan pedagógus nemzet a német. A németek legnagyobb része a Herbart-féle irány követője. Herbart az első, aki a pedagógiának tudományos formát adott.

Herbartnak különösen két munkája alapvető: 1. *Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet.* (Összes munkái között), 2. *„Umriss pädagogischer Vorlesungen“.* (Megjelent az Universal-Bibliothekban is.)

Herbart követője Ziller Tuiskon. Főmunkája: *Allgemeine Pädagogik.* (Zweite Auflage, Leipzig, 1884. Verlag von Heinrich Matthes).

Ziller egyuttal továbbfejlesztője Herbart irányának, azért hívják ezt az irányt Herbart-Ziller iskolának.

Ugyanezen irányban munkálkodik Rein Vilmos, jénai egyetemi tanár is, kinek két munkája nevezetes: 1. *Pädagogik in systematischer Darstellung.* (Langensalza, Hermann Beyer u. Söhne, 1902). 2. *Pädagogik.* (Sammlung Göschen).

A Herbart-féle pedagógiába igen jól bevezet a következő könyv: *Ufer Chr.: „Vorschule der Pädagogik Herbarts.“* (Dresden, Blegel u. Kämperer. 1896. VII. Aufl.

Magyar nyelven ismertette ezt az irányt:

Regéczy: Herbart és követői, Nagy-Szombat, 1889. és

Krausz Sándor: A Herbart-Ziller-Rein-féle didaktikai elmélet és gyakorlat. (Népnevelők könyvtára 13—14. füzet. Budapest, 1902. Lampel Róbert kiadása.)

Az angol pedagógia újabb időben szintén a *Herbart*-féle irányra fordítja figyelmét. De van számos önálló terméke, mely az eredeti gondolkodás jellegét viseli magán. Csak két nevezetes gondolkodó munkáját említjük, mint amelyek legismertebbek, s legnagyobb hatásuak. Az egyik:

Herbert Spencer: Értelmi-, erkölcsi- és testi nevelés. Ez magyarul is megjelent. (Fordította Öreg János és Losonczy László. II. kiadás. Budapest, 1902. Hornyánszky Viktor.) A másik:

Bain Alexander: Science of education. Német fordítása Rosenkranztól: Erziehung als Wissenschaft. (Leipzig, F. A. Brockhaus, 1880.)

A *francia* irodalomban csak kisebb kézikönyvek vannak, s ezek közül legnevezetesebbek:

Compayré G.: Cours de pédagogie. (Dizième édition, Paris, Librairie classique Paul Delaplane, 1893.)

Joly M. H.: Notions de pédagogie. (Paris, Delalain Frères.)

A *magyar irodalom* nagyobb pedagógiai munkákban nem gazdag, s ami eddig megjelent, már nem áll a mai tudomány színvonalán. Az első nagyobb magyar könyv

Szilasy János: „A nevelés tudománya”. Két kötet. Budán, 1827. A királyi főiskolák betűjivel. — Elég józan világos munka, mely a maga korának színvonalán áll, s főleg a német Niemeyer pedagógiáját használja föl.

Lubrich Ágost: „Neveléstudomány” című könyve 1868. jelent meg Pozsonyban. Szigorúan katolikus

alapon áll, s alapgondolata a vallásos nevelés. De a tehetségeken alapuló lélektan, melyre támaszkodik, teljesen elavult.

Felméri Lajos: „A neveléstudomány kézikönyve“. (Kolozsvárt, 1890.) Alapgondolata a nemzeti nevelés, s ez a gondolat igen népszerűvé tette a könyvet, melyben sok jó is van. A könyv stílusa tetszetős, tárczaszerű.

A többi magyar neveléstan nem tudományos munka, hanem gyakorlati célból készült.

Van számos kiváló munka, mely részletkérdésekkel foglalkozik s ezeket a részletekben idézni is fogjuk. Van sok kitűnő értekezés, ezek közül is itt-ott idézünk. A neveléstani irodalomnak teljes és megbízható repertoriuma azonban még nincs.

A középiskolai pedagógiára nézve jó útmutató: *Baumeister*: Handbuch der Erziehungs und Unterrichtslehre. (München, O. Beck, 1896.)

Schiller: Handbuch der praktischen Pädagogik. (Leipzig, Reisland, 1894.)

Magyarul: *Dr. Finácz Ernő*, A magyarországi középiskolák multja és jelene. (Budapest, Hornyánszky V. 1896.)

Waldapfel: Adalékok a gimnáziumi tanítás módszeréhez. (A budapesti m. kir. tanárképző intézet gyakorló főgimnáziumában *Kármán Mór* vezetése alatt tartott értekezletek jegyzőkönyveiből. Budapest, Eggenberger, 1898.)

Gimnáziumi utasítások, a középiskolai rendtartás, a középiskolai törvény.

Fircsala Imre: A magyarországi középiskolák rendje. (Athenaeum.) 2 kötet 18 korona.

A polgári iskolára nézve:

Dr. Kovács János: A felső nép- és polgári iskolai oktatás. Budapest, Lampel, 1896. Ára két korona.

A népiskolai pedagógiára ajánlható :

Leutz, Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts. (Tauberbischofsheim, Lang, 1886.)

Dr. Weszely Ödön : Népiskolai neveléstan, tanítástan és módszertan. (Budapest, 1904. Lampel-Wodianer könyvkereskedése.)

Dr. Baló József : A népoktatásügy szervezete. (Budapest, Lampel R.) Ára 2 korona.

Lévay—Morlin—Szuppan : A magyarországi népoktatásügy szervezete és közigazgatása. Budapest, Eggenberger. 2 kötet. I. köt. 13 kor. II. köt.

A népiskolai tanterv és utasítások. (Az egyetemi nyomda kiadványai.)

Útmutatás a népiskola tantervéhez. Tervezet. Budapest székesfőváros kiadványa. (Kapható Budapest székesfőváros tanügyi osztályában Budapest, központi városház.)

A pedagógia történetére nézve

Dr. Fináczy Ernő : A közoktatásügy Mária Terézia korában. (Két kötet. 1899—1902. Kiadta a Magy. Tud. Akadémia.)

Dr. Kiss Áron : A népiskolai tanítás története. (Két kötet. 1881. Kiadta a Franklin-Társulat).

Péterfy Sándor : A magyar elemi iskolai népoktatás. (Budapest, 1796. Lampel R.) Két füzet.

Pedagógiai encyklopédiák : *Schmidt K*, Pädagogische Encyclopädie.

Rein : Encyclopädisches Handbuch d. Pädagogie.

Dr. Verédy Károly : Paedagogiai encyklopédia. (Budapest, 1886. Athenaeum.)

II.

A testi nevelés.

12. **A testi nevelés föladata.** A testi nevelés föladata a testi egészség föntartása, a test fejlődésének, s a testi erők gyarapodásának előmozdítása.

E szerint kétféle a teendő a testi nevelés érdekében: az egyik a negatív teendő, a test óvása káros hatásoktól; a másik a pozitív teendő, a test fejlődésének előmozdítása.

13. **Az orvos és a pedagógus teendője.**

A pedagógus nem lehet orvos, tőle csak annyi egészségtani ismeretet kívánhatunk, mint amennyit minden művelt embernek tudnia kell. De a pedagógusnak ismerni kell mindazon tényezőket, melyek a test fejlődésére károsak, valamint azokat, melyek a test fejlődését előmozdítják. A pedagógia erre nézve az orvostudomány, illetőleg az egészségtan (hygiene) követelményeit veszi irányadóknak, s a pedagógus eljárásában az orvos utasításait követi.

Nem volna azonban helyes beleavatkozni az orvos teendőibe. Az orvosi közbenjárásra akkor van szükség, mikor bármely rendellenességet tapasztalunk. A pedagógus feladata tehát az egészséges fejlődés előmozdítása, mihelyt azonban betegség tünetei mutatkoznak, az orvos tanácsát kell igénybe vennie.

Az egészségügyet nálunk az 1876. évi XIV. t.-cikk szabályozza, melyet a pedagógusnak is ismernie kell.

14. **A testi nevelés a test szempontjából.**

Erős, egészséges, jól kifejlett test első alapja a boldogulásnak, első föltétele föladataink sikeres megoldásának. Nemcsak a katonának van szüksége testi erőre munkájának elvégzéséhez, hanem mindenkinek, ki az élet harcában meg akar állni. Igaz, hogy a test az ember állati része, de — mint Herbert Spencer mondja — „legyen minden ember jó állat“.* Nem szabad több gondot fordítani az állat egészségére, mint az emberekére, s arra, hogy az állat legyen jól fejlett, mint arra, hogy az ember is testileg jól fejlődjék. Minden vétség az egészség ellen — mondja ugyancsak Herbert Spencer — fizikai bűn.

15. **A testi nevelés a lélek szempontjából.**

A testi nevelés nem választható el a szellemi neveléstől. A szellemi működések gyökere a testi szervezetben van, s ezen szoros kapcsolatnál fogva a testi egészség föltétele a szellemi működésnek. „Egészséges lélek egészséges testben: ez rövid, de tökéletes definíciója a földi boldogságnak“ — mondja Locke.

A testi egészség előmozdítja az erkölcsöt s az értelmi fejlődést. A beteg test valósággal zsarnoka a szellemnek. A betegség akadályozza a képzetek szabad lefolyását, az absztrakt gondolkodást, a helyes ítéletet.

16. **A testi nevelés a munka szolgálatában.**

A testi nevelés azonban nemcsak a testi és szellemi épség szolgálatában áll, hanem a munka szolgálatában is. A testi erő, és ennek fölöslege már maga is ösztönzés a munkára. A ki egészséges, erős, a munkát jobban bírja, s jobban is szereti.

A munka számára azonban a testet nemcsak egészségesben kell tartani, s erőssé tenni, hanem ügyesíteni is. Ez ügyesítés egyik eszköze magának a munkának

* Értelmi, erkölcsi, testi nevelés 169. l.

gyakorlása. A munka tanításának ugyan más szempontokból is nagy jelentősége van, de ez is egyik fontos érv a kézügyesség (slöjd) tanítása mellett.

L. *Guttenberg Pál*: Képek a jövő iskolai élethől. (Budapest, Lampel-Wodianer kiadása.)

17. **A testi nevelés alapelvei.** A testi nevelés azon tudományokra alapítandó, melyek az emberi testtel foglalkoznak. Kétféle teendőről van szó, tehát főleg két tudomány jő itt figyelembe. Az egyik teendő az egészség fõntartása, tehát ebben irányadó az egészségtan vagyis hygiene. A másik a test fejlesztése és gyakorlása. Erre nézve irányadó a testgyakorlás vagyis gimnasztika.

A testi nevelés kérdésével foglalkozott 1892-ben az országos közegészségügyi egyesület egy bizottsága *Dr. Berzeviczy Albert* elnöklete alatt. E bizottság megállapodásai megtalálhatók a Magyar Pedagógia I. évf. 376—388. lapján.

18. **A test ápolása.** A test ápolását, a testi erők fõntartásának és fejlesztésének módját az egészségtan szabja meg. Az egészségtan az élettanra (fiziológiára) van alapítva, s újabb keletű tudomány. Az egészségtan szól a táplálkozásról, ruházatról, tisztaságról, szóval mindarról, amit némelyek a pedagógiában tárgyalnak. Ezek mind fontos gyakorlati ismeretek, de nem speciálisan a pedagógus számára való ismeretek, hanem minden ember számára valók.

A nevelõ szempontok itt azok, melyek erkölcsi vonatkozásúak, tehát a tisztaság, a rend stb.

Az iskolai egészségtanra nézve irányadó munka: *Burgerstein—Netoliczky*: Handbuch der Schulhygiene. (Jena, Gustav Fischer, 1895.) Magyarul iskolai egészségtan nincs. Általános egészségtani útmutató:

Dr. Fodor József: Egészségtan. (Budapest, Lampel-Wodianer.)

Dr. Schuschny Henrik: Egészségtan. (Budapest, 1903. Lampel-Wodianer.)

Dr. Juba Adolf: Test- és egészségtan. (Franklin-Társulat.)

19. A test gyakorlása. A testgyakorlatok feladata a test erősítése és ügyesítése. A test gyakorlása is a tudomány törvényeinek, még pedig az élettan és anatómia törvényeinek megfelelően eszközlendő. A test erősítésére szolgál az edzés, az erősítésre és ügyesítésre a torna, a sportok (úszás, korcsolyázás, vívás, lovaglás, csónakázás, tánc) és a játékok. A test erősítésére és ügyesítésére szolgál továbbá a testi munka is.

A nevelő tehát mindezeket felhasználja, s okszerűen alkalmazza a testi nevelésre.

Irodalom: *Dr. Ottó József*: A testgyakorlás alapelvei. (Tudományos zsebkönyvtár 90—91.)

Szemző Lajos: A testgyakorlás története. (Budapest, 1902. Légrády Testvérek.)

Szemző Lajos: A testgyakorlás módszere. (Budapest, 1904. Légrády Testvérek.)

Dr. Ottó József: Ifjúsági játékok. (Lampel R. Budapest.)

Kiss Áron és Kun Alajos: Játéktanító vezérkönyv. (Egyetemi nyomda.)

20. A torna és játék jelentősége. A torna a test rendszeres fejlesztése gyakorlás által. A torna abban különbözik a játéktól, hogy a torna-gyakorlatok tudatosan, tervszerűen egy-egy izomcsoportnak a test valamely részének gyakorlására szolgálnak, míg a játék alkalmával a test különböző részei csak esetlegesen, alkalmoszerűen vétetnek igénybe, s így a gyakorlás is csak esetleges, nem rendszeres.

A tornázásnak első sorban a testi erők fejlesztésében van a jelentősége, a mennyiben a kargyakor-

latok a kart, a lábgyakorlatok a lábat, némely gyakorlatok a törzset vagy akár mindezeket együttvéve veszik igénybe, de ezzel nemcsak az illető testrészre, hanem általában az egész testre jótékony hatásúak, mert a mozgás következtében a vérkeringés gyorsabb, s így a test minden működése is fokozódik.

A torna azonban a szellemre is jótékony hatású. Megszoktat arra, hogy a test minden tagját az akaratnak alárendeljük, pontosságra, figyelemre, rendre szoktat, fokozza az önérzetet, s az összetartozandóság érzetét.

A játék nemcsak abban különbözik a tornától, hogy a test gyakorlása így csak alkalmoszerű, (bár az összes szervekre jótékony hatású) s nem tervszerű, hanem abban is, hogy a játéknak ván tartalma, mely az értelmet és kedélyt foglalkoztatja. Ezért kedvesebb az ifjúság előtt a játék, mint a torna.

A torna már régebben iskolai tárgy, a játék csak ujabban. A játékra külön szabad délutánokat szokás fölhasználni (játék-délután) s ekkor az ifjúság a tanár vezetése alatt a játszóterre vonul, hogy ott gyakorolja magát.

21. Az egészségtani ismeretek. A test ápolása és gyakorlása mellett arról is kell gondoskodni, hogy az ifjúság a szükséges egészségtani ismereteket is elsajátítsa. Herbert Spencer szerint ezek az ismeretek a legértékesebbek az emberre nézve. Mindenestre áll azonban annyi, hogy az egészségtani ismeretekre minden embernek szüksége van azért, hogy életét okszerűen rendezze be, s az egészségtan követelményeinek megfelelően viselkedjék.

Ez egészségtani ismeretek nyújthatók alkalmilag, egy-egy tárgyhöz fűzve, de lehet külön tárgy gyanánt is tanítani. Nálunk ujabban a polgári leányiskolában, s a középiskola VII. osztályában (rendkívüli tárgy) külön tárgy gyanánt is szerepel.

III.

Az erkölcsi nevelés.

22. **Az erkölcsi nevelés föladata.** A nevelés általános célja az erkölcsös jellem fejlesztésében áll. Az erkölcsös jellem lényege azonban az akarat, s így az erkölcsi nevelés voltaképp nem egyéb, mint az akarat nevelése.

Lehet-e az akaratot egyáltalán nevelni? Ez oly kérdés, melyre nézve eltérők a vélemények. Ha nem lehet az akaratra oly befolyást gyakorolni, mely elhatározó legyen az irányításban, akkor a nevelés voltaképp nem szorítkozik egyébre, mint a testi épség föntartására, s az oktatásra.

Ha azonban arra az álláspontra helyezkedünk, hogy az akarat nevelhető, — s ezt vallja a gyakorlat, valamint az elméleti pedagógusok nagy többsége, — akkor szólnunk kell az akarat neveléséről, azaz az erkölcsi nevelésről.

A feladat az, hogy az akaratot engedelmessé tegyük az értelem által fölismert helyes elvekkel szemben. Hogy az akarat hajlékonnyá legyen, azt gyakorolni kell. Az akaratnak ez a gyakorlása a fegyelmezés.

Az erkölcsi nevelésnek két mozzanata van: egyik a helyes erkölcsi elvek megszerzése, a másik a fegyelmezés. Az erkölcsi elvek elsajátítása tanítás, tehát az értelem dolga, s így az értelmi nevelés körében, azaz tanítástanban fogjuk tárgyalni.

Irodalom: *Pauer Imre*: Paedagogiai Tanulmányok.

Kármán Mór: Az erkölcsi nevelés feladatai. Magyar Paedagogia. I. 1892. 257. l.

Kármán: A paedagogia alapvetése. I. Az erkölcsi feladat. Magyar Tanügy. VI. 1877. 1—14. l.

Balogh Péter: Az erkölcsi nevelés. II. Egyetemes tanügyi kongresszus naplója. I. 250. l.

Mázy Engelbert: Az erkölcsi nevelés feladata. Magyar Paedagogia. VIII. 334. l.

Pauler Ákos: Az erkölcsi oktatás elméletéhez. Magyar Paedagogia. XIV. évf. 4. l.

23. A fegyelem fogalma. Fegyelem az akarat alárendelése; még pedig akár egy más egyén (pl. a szülők, a nevelő, a tanítók) akaratának, akár törvényeknek (pl. iskolai, állami, vallási v. erkölcsi törvényeknek) akár pedig a saját belátásának.

Igazán fegyelmezett csak az, aki akaratát alá tudja rendelni, aki azt tudja akarni, amit helyesnek föl ismer. A nevelés akkor van befejezve, ha az ember akaratát ön maga képes kormányozni.

Hogy idáig emelkedhessék az ember, az akaratot nevelni kell, azaz akaratot ebben az engedelmisségben gyakorolni kell. Az fegyelmez tehát, aki a másik akaratát irányítja, kormányozza, gyakorolja, engedelmisségre szorítja.

Mutatkozik a fegyelmezettség a külső rendben, a külső rend megtartásában, azért szokás azt mondani erre a külső rendre is, hogy fegyelem. (Disciplina.) Ahol külsőleg jó rendet tapasztalunk, azt mondjuk, jó a fegyelem.

De ez a szónak nem eredeti jelentése, hanem csak második értelme. A fegyelem lényege az akarat alárendelése. Azonban az alárendelés külső nyilvánulását, a jó rendtartást is fegyelemnek szokás nevezni.

L. *Findáczy Ernő*: Fegyelemtartás. Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny. XVII. 289.

Kármán: Két fejezet az általános paedagogiából. Gyakorló főgymnasium értesítője. 1890—91. sz.

Péterfy Jenő: Iskolai fegyelem. Kármán—Emlékkönyv. 144. l.

24. **A fegyelmezés célja.** A fegyelmezés voltaképp az akarat nevelése. E szerint a fegyelmezés célja sem lehet más, mint az erkölcsi jellem fejlesztése.

Ez azonban a végső cél. Az erkölcsi jellem, mely a helyesnek a fölismerésében s annak akaratában áll, nemcsak a fegyelmezés következtében alakul meg. A fegyelmezés csak az akaratot hajlítja. Az akarat nevelése akkor van befejezve, ha az akarat engedelmeskedik az értelemnek.

A fegyelmezés célja tehát nem lehet más, mint az engedelmesség. Engedelmesség kezdetben a más akaratának, később törvényeknek s végül a belátásnak, a tiszta értelemnek, mely nem kívánhat egyebet, mint amit az erkölcsi törvény kíván.

Minél kisebb a gyermek, minél fejletlenebb értelmileg, annál inkább kívánunk tőle föltétlen engedelmességet. Itt a nevelő képviseli az erkölcsi törvényt, az értelmet és a belátást. Minél inkább növekszik a tanuló, annál inkább fordulunk belátásához, annál inkább előtérbe állítjuk a törvényt, annál inkább igyekszünk meggyőzni őt az engedelmesség helyességéről.

25. **Rendtartás és fegyelmezés.** Az iskolai közös munka csak úgy lehetséges, ha bizonyos külső rendet szabunk meg, s gondoskodunk, hogy ezt a rendet mindenki megtartsa. Az iskolának ezt a munkáját, mely arra irányul, hogy a közös iskolai munka lehetősége szempontjából bizonyos rend megtartásáról gondoskodják, rendtartásnak hívják. E külső

rendhez tartozik, hogy mindenki állandóan ugyanazon a helyen üljön, hogy meg legyen a munkához szükséges rend és nyugalom, hogy az érintkezésre s minden munka elvégzésére bizonyos eljárást állapítsunk meg.

A külső iskolai rendnek a föntartása is egy része a fegyelmezésnek, de még nem a tulajdonképeni fegyelmezés. A külső iskolai rend megtartása s az erkölcsi akarat nem azonosak. A tanuló óvatosan vigyázhat a külső rend megtartására, mert ezt érdeke úgy kívánja s a mellett erkölcsében romlott lehet, s akarata is, melyet a tanító előtt rejtve tart, romlott. Viszont akárhány gyermek minduntalan vét a külső iskolai rend ellen, akár mert testi okok kényszerítik reá, akár élénk temperamentumánál fogva, s azért nemcsak hogy nem rossz, hanem lelke mélyén igen jó erkölcsű.

A lényegesebb nevelő-feladat kétségkívül az akaratnak alárendelése erkölcsi elvek alá. A rendtartás csak az iskolai munka lehetősége szempontjából szükséges. Ez tehát olyan előzetes teendő, melyet el kell végezni, mielőtt munkához fognánk.

Így tehát fegyelmezésnek kétféle munkáját kell megkülönböztetnünk. Egyik a rendtartás, a másik az erkölcsi akarat képzése. E kétféle teendőt különböző névvel jelölik. A rendtartást nevezik kormányzó fegyelemnek, kormányzásnak, igazgatásnak is, az erkölcsi akarat irányítását, irányzó fegyelmezésnek, jellemképzésnek, vezetésnek vagy pusztán fegyelmezésnek, szemben az igazgatással vagy kormányzással.

Természetes, hogy ez a kétféle a munka együtt jár, sokszorosan össze van kapcsolva.

L. Kármán Mór: A vezetés elvei. Gyakorló főgymnasium értesítője 1889—90.

Radó Vilmos: Az iskolai rendtartásról. Néptanítók lapja. 1885. 81., 89. és 99. l.

Névy L. A középiskolai rendtartásról. Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny. X. 1. l.

26. **Az iskolai rendtartás nevelő hatása.**

Igaz, hogy az iskolai rendtartás voltaképp csak arra irányul, hogy szervezettségével a közös munkásságot lehetővé tegye, de még sem szabad úgy tekinteni, mintha semmi hatással sem volna a jellem fejlődésére. Elvégre a rendtartás az akarat alárendelését kívánja, tehát lényegében mégis fegyelmezés. Az akarat ilyen irányú gyakorlása okvetlenül hatással van annak hajlékonyságára.

Már a külső rend jó hatással van az emberre. A közösség azt kívánja, hogy a külső rend megtartassék s mindenütt tapasztalhatjuk, hogy ahol az emberek tömegesen vannak együtt, szinte kívánják a vezetést, akarnak valakinek engedelmeskedni.

Tehát az engedelmesség gyakorlása itt is nevelő hatású. De a rend jótékony befolyással van az ember erkölcsi és esztetikai érzékének fejlesztésére is.

Egyik nevelő hatása abban van, hogy az akaratot gyakorolja. Emellett meg van az a hatása is, hogy bizonyos jó szokásokat fejleszt és állandósít, szoktatja a gyermeket a pontossághoz, az illendőséghez, az alkalmazkodáshoz, türelemhez, meg ahhoz, hogy másokat meghallgasson, hogy csak akkor szóljon, amikor engedélyt kap reá; szóval, hogy akarata ne csapongjon korlátlanul, hanem tiszteletben tartsa mások jogait, s a közösség szentesítette szokásokat.

27. **A fegyelmezés eszközei.** Minden eszközt a célhoz képest kell megválasztani. A fegyelmezés célja az engedelmesség. A kérdés tehát az: milyen eszközökkel lehet a gyermeket engedelmességre bírni?

Ha ezt akarjuk megtudni, meg kell vizsgálni;

mily okokból szokott a gyermek engedelmeskedni? Ezek az okok a következők: 1. A szeretet. Engedelmeskedik a gyermek anélkül is, hogy okoskodnék, pusztán azért, mert szereti azt, aki tőle engedelmességet kíván. Szeretetből engedelmeskedik a gyermek anyjának, atyjának, testvéreinek, néha játszótársainak is.

2. A tekintély iránti tisztelet. Akárhányszor nem az indítja engedelmességre a gyermeket, hogy annak személye, aki engedelmességet kíván, kedves a gyermek előtt, hanem az, hogy elismeri, hogy az illető fölötte áll. Pl. tudás, jellem, erkölcs, erő tekintetében fölülmúlja őt.

Végül a 3. ok: A jutalom reménye s 4. A büntetéstől való félelem.

Eszerint e négy fegyelmi eszközünk van: 1. a szeretet, 2. a tekintély, 3. a jutalom, 4. a büntetés.

Pedagógiai szempontból az első kettő értékesebb, mert nevelő hatású, mert szellemi természetű. A jutalom és büntetés kevésbé értékes, mert alapja az önzés, az érdek. Arra kell törekednünk, hogy inkább a szeretettel és tekintélylyel érjünk célt, a jutalmat s büntetést csak akkor alkalmazzuk, ha az előbbi két eszköz nem bizonyul célravezetőnek.

28. **A szeretet, mint a fegyelmezés eszköze.**

A szeretet fontos nevelő és fegyelmi eszköz. Igaz, hogy inkább a családi nevelésben szerepel; a családban is az anya az, akinek az ereje és hatalma a szeretetben van.

De azért az iskolában is szeretet uralkodik. Ez a szeretet ugyan nem az, amelyet a családi kötelék teremt, de nem kevésbé tiszta és nem kevésbé értékes. Ha a tanulók szeretik a tanítót és az iskolát, könnyű a fegyelmezés.

Tanárnak és tanítónak tehát legfőbb törekvése legyen tanítványai szeretetét megnyerni. Ha a tanít-

ványok szeretetét akarjuk megnyerni, első föltétel, hogy mi szeressük őket. Csak az lehet jó tanító, aki szereti a gyerekeket.

A gyermeknek nagyon jó érzéke van az iránt, ki szereti őt, ki nem. Szeretettel lépjen a tanító az iskolába és honosítsa meg a szeretetet. Nem szükséges ezt minduntalan kimutatnia, annál kevésbbé szabad a gyermek szeretetét hajhászni, kedvébe járni, hogy népszerű legyen. Ezzel csak lerontja tekintélyét, bizalmatlanságot kelt, elveszti a talajtlába alólsészrevétlenül kisiklik kezéből a kormány, ő lesz a kormányozott.

Mutatkozzék a szeretet a komoly, jóakarátú érdeklődésben, melylyel minden tanítvány dolgát kísérvük. Érdeklődjünk a gyermekek dolgai iránt. Hallgassuk meg őket jóakarattal, nézzük meg a munkájukat, s mondjunk egy-egy jóindulatú megjegyzést. Egy kis biztatás, az elismerés egy szava több, mint bármily rendszabály. A tanítvány dolgaiban való részvétel az, amiből ő szeretetet olvas ki. Egy-egy kérdés (pl. meggyógyult-e már az ujjad? tudsz-e már karikát rajzolni?) mely azt mutatja, hogy nem feledtük el a tegnapi beszélgetést, egy-egy jóakarátú tanács megnyeri a kis szíveket.

Vegyük komolyan a gyermeket és a gyermek dolgait. Nem szabad őket nevetségessé tenni, rajtuk mulatni. Velük mulatni lehet, de nem rajtuk.

Mindez nem zárja ki a szigort. Sőt a tanulók maguk kívánják az erős vezetést. A büntetés sem fáj, ha a büntető kézből kiérzik a szeretet.

A szeretet legyen általános, mindenkire kiterjedő, s ne teremtsen kivételeket. Ne csak a tehetséges, ügyes, vagy szerencsés külsejű gyermeket szeressük. V a l a m e n y n y i t egyformán kell szeretni. Ha pedig valakit jobban kell szeretnünk, úgy az ne legyen a tehetséges, ügyes gyermek, akit anélkül is mindenki szeret, hanem in-

kább a szegény, a rút, az ügyefogyott, a gyámoltalan. Ezt kevesebben szeretik, ez jobban rá van szorulva a szeretetre.

Különben kinek a szíve eltelik szeretettel, annak nem kell sok tanács, az ügyis megtalálja a helyes utat!

L. *Sebestyénne Stetina Ilona*: A gyermekekről. Nemzeti Nénevelés. XI. 116.

29. **A tekintély mint fegyelmi eszköz.** Az ember akárhányszor csak azért engedelmeskedik, mert az, aki tőle engedelmességet kíván, valami tekintetben fölötte áll, s ő ezt elismeri. Azaz engedelmességre bír a tekintély iránti tisztelet.

A tekintély tehát szintén hathatós eszköze a fegyelmezésnek.

Kétféle tekintély van: 1. az, amely valakit hivatalos állásánál fogva megillet, 2. az, amelyet egyéni tulajdonságainál fogva megszerez. Az előbbi a hivatalos, az utóbbi az egyéni tekintély. E kettő nem mindig jár együtt. Lehetséges, hogy magas hivatalos állást oly valaki tölt be, kinek nincs egyéni tekintélye, mindamellett tisztelnünk kell azt az állást, melyet betölt, s ha engedelmeskedünk, pusztán azért tesszük, mert tiszteljük a törvényes rendet s aki ezt képviseli, ha mindjárt méltatlan is mint egyén a tiszteletre, azért tiszteletben kell részesítenünk, s engedelmisséggel tartozunk neki.

Lehetséges az is, hogy valaki igen szerény állásban van, és mégis általános tisztelet környezi, örömmel fogadják tanácsát, mert tudják, hogy kiváló ember, aki méltó a tiszteletre.

Példák: II. Endre nem volt kiváló férfiú, sőt rosszul kormányozta az országot, de mindaddig, míg törvényes uralkodó volt, engedelmisséggel tartozott neki mindenki, tehát Bánk bán is, s nem volt joga senkinek az engedelmességet megtagadni. Az engedelmes-

ség nem II. Endrét, a férfiút illette, hanem a királyt, legyen az bárki. Ez a hivatalos tekintély.

Deák Ferencnek pl. nem volt semmi hivatalos állása, de általános tiszteletben állott. Mindenki örömmel fogadta tanácsát, mert tudta, hogy bölcs és jellemes férfiú, akinek szavára építhetünk.

Deák Ferencnek egyéni tekintélye volt.

Báró Eötvös József vallás- és közoktatásügyi miniszter volt, tehát a vallásügy és közoktatásügy legfőbb öre. Ennélfogva tisztelet és engedelmesség illette meg a tárcája körébe tartozó minden ügyben.

De ha nem lett volna is miniszter, és ha nem is lett volna is báró, akkor is tisztelettel fogadta volna szavát mindenki, mert oly kiváló mély gondolkodó nemes lelkű férfiú volt, hogy feltétlen tiszteletet érdemel mint ember is.

Itt a hivatalos tekintély egyesült az egyéni tekintéllyel.

A tanárnak és tanítónak a tanulóval szemben megvan a hivatalos tekintélye. Természetes, hogy ennélfogva a tanítót a tanuló részéről tisztelet illeti. De a pedagógusnak arra kell törekedni, hogy mint egyént is tiszteljék, még pedig nemcsak tanítványai, hanem a társadalom is. Ha a tanítónak nincs egyéni tekintélye, ez csökkenti a hivatalos tekintélyt, megbontja a fegyelmet. Míg ha a társadalom tiszteli, ez hatással van a tanítványokra is.

Az egyéni tekintély olyan tulajdonságokon alapszik, melyek tiszteletre méltók. Ha mindezen tulajdonságokat föl akarnók sorolni, az nem volna egyéb, mint a tökéletes embernek a rajza. A pedagógus nem lehet tökéletes ember, de törekednie kell a maga tökéletesítésére és különösen azon tulajdonságok megszerzésére és fejlesztésére, melyekre a tanítói pályán szüksége van.

A tulajdonságok, melyek előmozdítják a pedagógus tekintélyét, külsők és belsők. Természetes, hogy sokkal fontosabbak a belső tulajdonságok, de nem kell azt hinnünk, hogy a külső megjelenés nem is tényező s

teljesen közömbös. Más pályán talán lehet (de nem valószínű), de a tanári és tanítói pályán a külső is fontos, mert a gyermeket első sorban a külső benyomások ragadják meg, és nem is igen tud szabadulni tőlük.

A külső tulajdonságok egy része természeti adomány mely nem mindenkinek jutott osztályrészül. De mindenestre könnyebb a helyzete annak, ki ily adományokkal rendelkezik, mint akitől ezeket a természet megtagadta. A külső általában nagy hatással van az emberekre, de különösen a gyermekre.

Pl. Kossuth Lajos kiváló szónok volt és hatása első sorban a beszéd tartalma és formájától függött. De kétségtelenül hozzájárult jó megjelenése is szónoki sikereihez s főleg hangja, melynek rezgése a szívekig hatott.

Hogy a külső a gyermekre milyen befolyást tesz, mutatja Goethe életrajzában, az a példa, hogy egy alkalommal egy csunya gyermek volt a szobában s Goethe addig sírt, míg a gyermeket ki nem vitték. Vagy más példa: Pestalozzi egyik tanítványa, Ramsauer, ki később tanító, Pestalozzi munkatársa és legnagyobb tisztelője lett. Mikor Ramsauert először vitték iskolába Pestalozzihoz, aki külsejét elhanyagolta, borotvátlan volt, a gyermek annyira félt tőle, hogy azt hitte, Pestalozzi nem is ember.

A külső tulajdonsághoz tartozik: a termet, a hang, az arckifejezés, a taglejtés, a beszéd. Magas termet, erős hang stb. inkább adnak tekintélyt, mint kis termet, gyöngye hang, szerencsétlen arckifejezés vagy taglejtés.

Ezek nem függenek tőlünk. De ha ezek a természeti adományok hiányzanak, annál inkább kell vigyázni azokra a tulajdonságokra, melyek tőlünk függenek, mert ilyenkor a pedagógus feladata nehezebb.

Már tőlünk függő tulajdonságok: a beszéd, a taglejtés. Ezekre tehát gondot kell fordítani. Végül e tulajdonságok közé tartozik a ruházkodás is. Erre is gondot kell fordítani a tanítónak. A gyermek éles

szeme erre is figyel. A tanár és tanító ruházata legyen tiszta és rendes, hogy e tekintetben példát adjon. Ruháját válaszsza meg jól, komoly legyen, iskolába illő. Mint-hogy a mai társadalomban él, ehhez szabja ruháját is, azaz ne legyen különös, de viszont ne is legyen divathős. Ruhája engedjen következtetni jellemére; legyen komoly, de művelt izlésű.

Még sokkal fontosabbak a belső tulajdonságok. Hiába a jó megjelenés, ha nincs belső tartalom mögötte. Csakhamar észreveszik a tekintélyes külső mögött a belső ürességet, s ekkor vége a tekintélynek. Viszont, ha a természet meg tagadta is a szerencsés külsőt, a belső tulajdonságok megszerezhetik a tiszteletet mindenki részéről.

Két belső tulajdonság van, mely tekintélyt ad: a tudás és a jellem.

Aki fölötöttünk áll tudásban, azt tiszteljük. Álljon a tanár vagy a tanító tudásban magasan a tanítványok fölött. Kétféle az a tudás, amire szüksége van a tanítónak. Egyik az általános műveltség, másik a szaktudás.

A tanár és tanító egészítse ki folyton műveltségét, olvasson sokat, szépirodalmi és tudományos munkákat egyaránt, hogy műveltsége lépést tartson a kor haladó műveltségével.

De szaktudásra, pedagógiai műveltségre, is szüksége van annak, aki tanítani akar. Ezt is törekedjék tehát folyton gyarapítani.

Azonban a legnagyobb tudós sem részesülhet abban a tiszteletben, mely megilletné, ha nem jellemes ember.

A pedagógus erkölcsi jelleme ragyogjon tisztán, fényesen. A jellem mindenkéül fontos, de kétszeresen az a tanárnál és tanítónál, az ifjúság nevelőjénél, ki hivatva van erkölcsös jellemeket képezni. A világ is sokkal szigorúbb mértéket alkalmaz velük szemben, mint másoknál.

A tanár és tanító erkölcsi jelleme mutatkozik az iskolában, a tanítványokkal szemben. Ők is érzik az erkölcsi nagyságot, a becsületes lelkületet, az odaadó önzetlenséget, az igazságra való törekvést, az erkölcsi tisztaságot. De magánélete is legyen tiszta, legyen az erkölcsi élet példaképe. Csak erkölcsi alapon lehet igazi siker és igazi boldogság.

30. A jutalom és büntetés mint fegyelmi eszközök. A jutalom és büntetés mint fegyelmi eszközök sokkal kevésbé becsesek a szeretetnél és tekintélynél. Az ember azonban, mikor fegyelmi eszközökről van szó, hajlandó másra nem is gondolni, mint jutalomra és büntetésre. Pedig ezek az eszközök alsóbbrendűek, kevésbé is méltók az emberhez. Az állatok idomítása alapszik e két eszköz felhasználásán.

De a gyermeknevelésben is szükség lehet erre a két eszközre. A gyermek kezdetben érzéki életet él, s később is soká nem emelkedik a tudatos belátás azon fokára, hogy ily kényszereszközök nélkül képes legyen akarátát erkölcsi irányba terelni. Szükség van tehát ezekre az eszközökre, melyek egyike a jóval kecsegtetve serkentőleg, a másik pedig a kellemetlen következmények kilátásával gátlólag hat az akaratra.

Jól alkalmazva ezek az eszközök nagyon hasznosak lehetnek, míg helytelenül alkalmazva természetesen inkább a jellem megrontására szolgálnak, mint javításra.

Ez eszközök alkalmazásánál a tanárnak és tanítónak nagyon tudatosan és megfontoltan kell eljárni. Sohasem szabad szem elől tévesztenie, hogy mind a kettő: jutalom és büntetés, csak eszköz, s hogy a cél: a javítás. Ha ez a cél el nem érhető, sem az egyiket, sem a másikat nem szabad alkalmazni.

A jutalom hatása azon alapszik, hogy egy várható

kellemes dolog bekövetkezése fokozza a törekvést. Azt a kellemes dolgot nagyon óhajtva, törekszik az ember a maga munkáját, mely e várható kellemes dolog bekövetkezésének feltétele, lehetőleg jól végezni. A gyermek célja tehát ilyenkor a jutalom elérése. De mert e jutalom feltétele bizonyos munka, tehát ezt is elvégzi.

A büntetés hatása azon alapszik, hogy a tanító bizonyos kellemetlen következményektől, a büntetéstől, tart, ettől mentt akar maradni. Hogy tehát ez be ne következzen, vigyáz, hogy dolgait jól végezze. A gyermek célja tehát a büntetés elkerülése, ezért végzi helyesen munkáját.

Ebből láthatjuk, hogy miért oly kevésbé értékesek a jellemfejlesztés-, az erkölcsi nevelés szempontjából ezek az eszközök.

Itt nem a munka helyes elvégzése a fő, hanem a kellemes érzés elérése, a kellemetlenség elkerülése.

Tehát nem a munka kedves előtte, hanem a jutalom, a büntetéstől való mentt maradás. A forrás tehát itt az önzés.

Ezzel szemben a szeretet és a tisztelet értékes jellemfejlesztő érzelmek. Forrásuk az önzetlenség, a mások megbecsülése.

L. *Sebestyén Gyula*: Iskolai jutalmak és büntetések Franciaországban. Nemzeti Nénevelés V. 345. l.

Névy L. A fegyelmi büntetésekről. Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny. X. 129. l.

31. **A jutalom.** A jutalom kellemes érzelmek fölébresztése a gyermekben valamely jól végzett munka eredményeképen. Hatása abban áll, hogy bizonyos általunk kívánt munkafolyamat egy kellemes érzelem emlékével társul.

Az embert a kellemes utáni vágy sarkalja, ösztönzi tehát a munka elvégzésére. Ez az ösztönzés igen

erős, és ezért jutalmakkal valóban fényes eredményeket lehet elérni.

A jutalmazás mellett a tanuló szemében nem a végzendő munka, hanem a jutalom a cél, ezért sokan elítélték, s száműzni kívánták ezt az eszközt.

Ennek az eszköznek pedagógiai értéke nyilvánvalóan csak másodrendű. De nem megvetendőbb ez az eszköz a büntetésnél. A jutalom és büntetés pedagógiai értéke egyforma. S ime vannak, akik a jutalmat száműzik s hajlandók megtartani a büntetést.

A jutalmakat, s a jutalmakkal valóságos versengés fejlesztését főleg a jezsuita-iskolákban alkalmazták. Rousseau és utána az az irány, melyet filantrop (emberszerető) iránynak neveznek, elítélték. Ujabb pszichológusok (pl. az amerikai James) ismét jogosultnak tartják.

A jutalom kétségtelenül csak annyira jogosult, mint a büntetés. Minél kisebb a gyermek, annál inkább van helyén. Minél inkább növekedik a belátás, annál kevésbbé szabad alkalmazni.

32. A jutalom nemei. Kétféle jutalom van: anyagi és erkölcsi jutalom. Kétségtelenül mind a két-félénél az a lényeges, hogy elismerést fejez ki. De az anyagi jutalom olyan, amely magában is, ha nem jutalom gyanánt jutna hozzá valaki, értéket képvisel. Ilyen pl. a pénz, könyv, kép, csemege stb. Az erkölcsi jutalom csak azáltal válik értékké, hogy elismerést fejez ki. Ilyenek pl. a dicséret, az osztályzat (érdem-jegy), a felnőttek rendjele, stb.

Az iskolában mindenesetre arra kell törekedni, hogy az erkölcsi jutalmat tekintse a tanuló értékesebbnek, sőt az anyagi jutalmat is az tegye előtte értékké, hogy az csak külső kifejezése az elismerésnek. Ez nevelő hatású, s ezáltal a jutalom is elveszti önző jellegét, s jellemfejlesztő lesz.

Az anyagi jutalmak inkább a családi nevelésben szerepelhetnek. Ott inkább lehet a gyermeket csemegével, játékszerrel, könyvvel, ruhával jutalmazni.

E jutalmak közül az iskolához csak egy jutalom méltó: a könyv.

Pénzt az iskola ne osztogasson jutalmul. Hiszen a pénzzel voltaképp a szülők terhén könnyítünk. Ennek csak akkor van helye, ha a tanuló szegény, s ilyenkor nem jutalom, hanem segély gyanánt kell azt adni.

Erkölcsi jutalom voltaképp csak egy van: az elismerés kifejezése. Mindaz, amit ennek tekintünk, jutalomká válik. Ha pl. azt mondjuk, hogy a pad szélén ülni kitüntetés, akkor az jutalomká válik, ha azonban nem tekintjük kitüntetésnek, akkor nem jutalom az. Tehát itt nem a tárgyban rejlik a jutalom, hanem abban a gondolatban, melyet hozzá fűzünk.

A tanító elismerése legyen az iskolában a legnagyobb, legértékesebb jutalom.

Ezt az elismerést többféleképpen fejezhetjük ki. Néha elég egy elismerő tekintet, egy fejbólintás, máskor egy-egy dicsérő szó: „Jól van gyermekem!“ „Nagyon szép“, „Ez derék dolog“, „Igazán, meg vagyok elégedve“. De lehet az elismerést fokozni is azzal, hogy nyilvánosan, mondhatni ünnepélyesen megdicsérjük a tanulót.

Nem fontos az a kérdés, hogy az elismerésnek legyen-e való külső jele, pl. könyvbe való bejegyzés, írásban való kifejezés, külön kijelölt helyre való ültetés, ezt a helyi körülmények, az uralkodó szokás dönti el. Ahol szükség van a kitüntetésnek ilyen szemléltető kifejezésére, ám legyen! De ez csak kisebb gyermekeknél lehet szükséges. Ha azonban a helyi szokás az ilyent nem kívánja, jobb mellőzni, mert az ilyen erősen látható kitüntetés a jutalmazottban elbizakodottságot, a többiekben pedig írigységet ébreszt.

Jutalmazni úgy kell, hogy a jutalmazott lelkét boldog meglelégedés töltse el, melyet más észre sem vesz, s így a többiekben irígység nem támad.

Az a gyöngéd tapintat, mely a jutalmakkal való bánásmódhoz kell, csak gyakorlatból, a gyermekekkel való szeretetteljes érintkezésből tanulható meg. De a gyakorlatból is csak az tanulja meg, akiben megvan ez a helyes elméleti belátás.

33. **A büntetés.** A legrosszabb fegyelmi eszköz a büntetés, azért legutolsó helyén áll. A büntetés kellemetlen érzelmek okozása valamely cselekedet következményeképen. Hatása azon alapszik, hogy az ember a kellemetlen érzelmeket lehetőleg el akarja kerülni. E szerint a büntetés mint nevelő eszköz, nem a megtorlás, hanem inkább a visszatartás eszköze. Ha ezzel a visszatartó erővel már nem nem bír, akkor kár alkalmazni, mert úgyis hiábavaló.

A büntetés visszatartó ereje azon alapszik, hogy valahányszor valamely tilos cselekvés képze a gyermek lelkében fölmerül, az associatio törvényeinél fogva fölmerül az utána következő büntetés s az ezzel járó érzelem képze is. E képzetek azután hatással vannak az akaratra. Ha azonban másrészt a tilos cselekvésből várható előnyök, az ezzel járó kellemes érzelmek erősebb súlylyal esnek a megfontolás mérlegébe, akkor a büntetés nem tartja vissza a cselekedettől a gyermeket. Nem tartja vissza akkor sem, ha a jelenlévő kellemes érzelmi hatást, melyet a tilos cselekedet ébreszt, a távoli jövőben mutatkozó, s talán el is kerülhető büntetés kellemetlen képze nem tudja elnyomni.

A büntetés tehát csak akkor hat, ha a kellemetlen érzelem képze oly erővel lép föl, hogy el tudja nyomni a tilos cselekvéssel járó kellemes érzelem képzetét.

A büntetés kellemetlen érzelmek okozásában áll,

tehát nem lehet tehát olyan büntetést képzelni, amely kellemes legyen.

Minthogy azonban az ember érzéki lény, s mint-hogy legerősebb érzése az önszeretet: a büntetés mindenkor hatalmas eszköz lesz a rossztól visszatartásra.

34. A büntetés nemei. Kétféle büntetés van: testi és szellemi büntetés. Mindkettőnek lényege abban van, hogy kellemetlen érzelmeket okoz. A testi büntetés a test útján, az érzék útján, okozott kellemetlen érzés, pl. az ütés, éheztetés. A szellemi büntetés kellemetlen szellemi érzelem, pl. dorgálás.

A testi büntetés nem való az iskolába. A család alkalmazhatja a testi büntetést, de csakis addig, amíg a gyermek a szellemi büntetés iránt nem fogékony, amíg nincs erkölcsi belátása. Azontúl a testi büntetés alkalmazása a családban sem helyes. Hatása azontúl úgy is inkább abban van, hogy az ifjú azt a szégyent, a megalázást akarja elkerülni, mely a testi büntetéssel jár. Tehát nem a testi fájdalom, hanem a vele járó kellemetlen szellemi érzelem bír visszatartó erővel. Ilyenkor a büntetés már voltaképen lényegében szellemi büntetéssé vált.

A tanár és tanító ne alkalmazzon semmiféle testi büntetést.

Árt vele a saját lelkének, mert lassanként eldurvul, elszokik az önuralomtól. Árt tekintélyének, mert a gyermek nem tisztelheti azt, aki durva, aki magán uralkodni nem tud. Árt a társadalmi reputációjának mert a szülők, akik előtt a gyermeke kedves, még akkor sem hajlandók a verést megengedni, ha maguk kegyetlenül is bánnak vele, s így a tanítóban gyermekük üldözőjét, megbántóját látják. Árthat még a tanítónak azért is, mert könnyen a birósággal gyűlhetik meg a baja.

A szellemi büntetések voltaképen mind egyre mennek vissza, s ez: a rosszalás kifejezése. A rosszalást többféleképen lehet kifejezni s azért beszélnek többféle szellemi büntetésről. A figyelmeztetés, az elégedetlenség kifejezése, a szemrehányás, a feddés, a dorgálás: ezek a rosszalás különböző fokai.

Arra kell törekednünk, hogy a tanuló legnagyobb büntetésnek a tanító rosszaló szavát tekintse.

A helyi szokásoktól függ, hogy a rosszalás nyerjen-e külön kifejezést valamely szemlélhető módon ép úgy, mint a jutalmazás. Néhol szokás a rosszalást bejegyezni, külön helyreültetéssel, vagy más módon kifejezni. Természetes, hogy mindezek a külső jelek, minők pl. a felállítás, a padból való kiállítás stb. csak azáltal válnak büntetésekké, hogy a megszegyenítés jelének tekintjük. Ép úgy lehetnének kitüntetések is, ha kitüntetésnek tekintenők. Pl. a középkori iskola a lanthordozást büntetésül szabta ki, azaz a megbüntetett nyakába akasztott egy szalagra kötött lantot. Ha ezt ma látjuk, igazán nem tudhatnók büntetés vagy kitüntetés-e ez? Azáltal válik azzá, amit hozzá fűzünk.

Jobb, ha nem törjük a fejünket az ilyen büntetés-nemek kitalálásán, látjuk, hogy kevés büntetés-nem van, de ezek szaporítása nem javítja a fegyelmet, mert hiszen valamennyi büntetés lényegében egy: a rosszalás kifejezése s ezáltal oly kellemetlen érzelmek okozása, melyek a bűnöst jövőben hasonlóról visszatartják. Körmönfont büntetés-nemeket kieszelni nem szükséges és nem is méltó a tanárhoz és tanítóhoz.

A büntetésnél is áll az, ami a jutalmazásnál, hogy az egyéniséghez legyen szabva. A kishitűnél a csekély szó is nagy büntetés, az elbizakodott még a súlyos megrovást se veszi nagyon lelkére.

35. **A természetes reakciók tana.** Rousseau és utána főképp Herbert Spencer,* azt tanítja, hogy a nevelésben a természetes reakciók legyenek a cselekvés irányzói. Azaz: a cselekvés természetes következménye vezesse rá a gyermeket arra, hogy mit kell kerülnie, mit kell követnie. Minden cselekedetnek megvan a maga természetes következménye, s ez szerintük elég jutalom vagy büntetés. Így pl. ha a gyermek vigyázatlan, s kezét megvágja, a vágás fájdalma a természetes büntetés. Vagy ha égő gyertyához nyúl a gyermek, holott az tiltva van, megégeti újját. Ez a fájdalom a természetes büntetés.

Herbert Spencer azonban tovább megy és természetes büntetésnek tekinti azt is, ha a hazug gyermeknek nem hiszünk. Aki rendetlen, s idejében nem találja holmiját pl. kalapját, azt nem visszük magunkkal a sétára.

Csakhogy ez már nem egyszerű reakció, hanem valósággal büntetés, de olyan büntetés, amely a tett természetes következménye gyanánt tűnik föl.

A természetes reakciók nem elegendők a gyermek nevelésére.

Nem elegendők azért, mert 1. nincs mindenkor a helytelen cselekvésnek olyan látható, érezhető, a gyermek által is fölfogható rossz következménye, mely őt minden hasonló tettől visszatartaná; 2. gyakran a rossz következmények oly későn állnak be, hogy a bajon már segíteni nem lehet; (pl. amikor a tanuló már meglett ember.) 3. lehet, hogy a rossz következmény oly erős hatású, hogy életveszéllyel jár.

Mindezen esetekben a nevelőnek közbe kell lépnie.

A természetes következmények tana tehát nem elegendő a nevelés gyakorlatában. De egy igen fontos elvre tanítja meg a nevelőt, melyet a jutalom és büntetést

* Herbert Spencer, Értelmi, erkölcsi és testi nevelés. Budapest, 1896. Hornyánszky Viktor.

alkalmaznia kell. Ez az elv pedig az: Úgy kell jutalmazni és büntetni, hogy a jutalom és büntetés mindig a gyermek tettének természetes következményeképen tűnjék fel.

36. Megengedett büntetések. Az iskolában a következő büntetések vannak megengedve:

1. *Intés.*

- a) Szempillantással vagy ujjfelmutatással.
- b) Általános figyelmeztetés, pl.: Valaki nem figyel! Némelyek beszélnek! Nem szabad mással foglalkozni.
- c) Néven szólítás.

2. *A padban való föllállítás* vagy a pad mellé való állítás. (Legfeljebb 10 percig.)

3. *A padból való kiállítás.* (Legfeljebb 10 percig.)

4. *Feddés és dorgálás.*

- a) Négyszemközt.
- b) Nyilvánosan.

5. *Igazgatói megrovás.*

Ezeket a büntetéseket azzal lehet súlyosbítani, hogy a szülőket értesítjük róla.

Szokásos még az iskolában való visszatartás is, de ezt csak azon esetben lehet megengedni, ha iskolai kötelességmulasztásról van szó s azért történik az ottmarasztás, hogy ez a mulasztás (pl. lecke-tanulás, föladat-készítés) pótolassék. Ebben az esetben 1. a szülőket értesíteni kell, nehogy gyermekük miatt hiába aggódjanak, 2. a tanítónak is ott kell a tanulóval maradni, hogy ez az ő felügyelete alatt dolgozzék.

37. Meg nem engedett büntetések. Mindazon büntetések, melyek a megengedett büntetések között felsorolva nincsenek, meg nem engedett büntetések. Azonban néhány meg nem engedett büntetést itt külön felsorolunk, mert néha azt vélik ezekről, hogy megengedhetők.

Az iskolából ki legyen zárva:

1. Mindenféle testi büntetés.

2. Büntetési feladatok. A munkát ne tekintse a tanuló büntetésnek, hanem kedves foglalkozásnak, amelyben gyönyörűsége telik.

3. Az osztályból való kiutasítás. Ekkor a tanuló a tanítást mulasztja. Az iskola pedig tanítást akar nyújtani.

L. *Hughes*: Tanítók hibái. Fordította Waldapfel János. Budapest, 1891. Athenaeum.

38. **A fegyelmező eljárás módjai.** A fegyelmezés akkor van befejezve, ha a tanulónak megvan a kellő belátása s az akarat készsége is megvan arra, hogy a belátásnak engedelmeskedjék.

Ez a kétféle teendő : a belátás fejlesztése s az akarat gyakorlása párhuzamosan halad.

Minél kisebb a gyermek, annál kevésbé lehetünk tekintettel arra, hogy belátja a tőle kívánt cselekvés célszerű voltát. Minél nagyobb, annál inkább fordulunk belátásához.

A belátást tanítással és példaadással fejlesztjük, az akaratot pedig a gyakori ismétléssel, azaz szoktatással.

Mit kell tennie a gyermeknek, azt a parancs, mit kell kerülnie, azt a tilalom mondja meg.

A parancs és tilalom helyességét a tanítással, vagy példával magyarázzuk.

A parancs s tilalom megtartását ellenőrizzük felügyelettel.

Igy a parancsolatok megtartása és a tilalmak kerülése a folytonos egyforma cselekvés által szokássá válik. Ha pedig jó szokásokat gyökereztetünk meg, a fegyelmezés elérte célját.

39. **A parancs és tilalom** A parancs a nevelőnek az a kijelentése, melylyel valamely cselekvés elvégzését kívánja. Tilalom pedig az a kijelentés, mellyel valamely cselekvést megtiltunk.

A parancs és tilalom az erkölcsi, vagy az iskolai törvény kifejezése.

Ezért a nevelő ne is jelentsen ki mást, mint amit a törvények kívánnak, nehogy a tanuló előtt parancsai és tilalmai az egyéni szeszély kifolyásai gyanánt tűnjenek föl.

Két dologra kell ezenkívül vigyáznia a nevelőnek. Az egyik az, hogy ne sokat parancsolgasson és ne sokat tiltsón. Ekkor a tanuló zavarban van, azt sem tudja, mit tegyen, örökké békóban érzi magát. De meg el is kopik a parancs értéke így.

Tehát a parancsolás és tiltás lehetőleg alkalmilag történjék és egy-egy dologra vonatkozzék.

A másik dolog, amire vigyáznunk kell: a következetesség.

Mindig ugyanazt tiltsuk, ugyanazt parancsoljuk. Ebből ne engedjünk, mert különben a parancs és tilalom nem törvény, hanem szeszély gyanánt tűnik föl.

A következetességben áll az igazi szigor is, nem pedig a nagy hangban, súlyos büntetésben. Ezeket kerülni kell. A parancsot és tilalmat mondjuk határozottan, de ne kellemetlenül. Legyenek ezek korlátok, de ne legyenek békók, melyek a szabad mozgást lehetetlenné teszik.

A kiadott parancsot vagy tilalmat ne vonjuk vissza, nehogy a szeszély vagy önkény következményei gyanánt tűnjenek föl.

Visszavonni legfőlebb akkor lehet, ha meggyőződünk, hogy téves információn alapult.

40. **A tanítás és a példa.** A kis gyermeknél elég, ha parancsolunk és tiltunk. De ez csak addig elég, míg az értelem annyira ki nem fejlődött, hogy a parancs vagy tilalom okát, célját, helyességét belássák. Mihelyt azonban ez a belátás megvan, arra kell törekednünk, hogy parancsaink és tilalmaink

helyességét átlássák. Hiszen a parancsok és tilalmak, melyek nem a rendtartásra vonatkoznak, erkölcsi törvények. Ezt a belátást és meggyőződést a tanítás és a példa érleli meg.

Tanításunkkal tehát fel kell világosítani a parancs és tilalom okát, célját, helyességét. Természetesen csak a nagyobb gyermekeknél s csak akkor, ha ez nem oly nyilvánvaló, hogy első tekintetre is belátja az a gyermek, akit illet.

Szivesebben fogja tenni a tanítvány, ha belátja a kívánt cselekedet helyességét. A példa is voltaképp tanítás. Szemléltető tanítás arra nézve, hogyan kell cselekedni. Épen azért fontos a példa, mert ez a gyakorlati tanítás, míg a felvilágosítás csak elméleti tanítás. Ha a kettő nem egyezik, egészen természetes, hogy a tanítvány a kettő közül a gyakorlati, a látható tanítást, veszi helyesebbnek, s irányadónak. Mi is a cselekedetek, nem a szavak után ítélünk.

A példa meggyőző; ez gyökerezteti meg a gyermekben azt a meggyőződést, hogy a cselekvés helyes. Ezért fontos, hogy amit a tanító tesz, az összhangzásban legyen azzal, amit mond.

41. **A felügyelet.** Szükség van arra, hogy a gyermek cselekedeteit ellenőrizzük, meggyőződjünk róla, hogy úgy cselekszik, amint kívánjuk s ily módon helyes cselekvésre szorítsuk. Ez azért szükséges, mert a gyermek akarata gyenge, s néha még a felismert jót és helyeset sem követi.

Ez az ellenőrzés a felügyelet által történik. A felügyelet hatása azon alapszik, hogy az a tudat, hogy a tanító látja, mit csinál ő, visszatartja a rossztól, s kényszeríti a kiszabott munka elvégzésére. Épen azért a felügyelet ne legyen zaklató, nyomasztó. Elég a jelenlét s itt-ott jóakarató érdeklődés. Maga az a gondolat, hogy nézik őt vagy láthatják, mit tesz, már

ellenőrzi a cselekvést. A felügyeletet sokféle értelemben veszik. Felüggyel már a dajka is a csecsemőre, hogy baja ne essék. Van tehát ilyen testi felügyelet. Igaz, hogy a tanító is ügyel ilyen szempontból a gyermekekre. De a tanító felügyelete inkább a szellemiekre vonatkozik. Ő inkább arra ügyel, hogy a törvények ellen ne vétessenek a tanulók, hogy jó uton járjanak, helyesen cselekedjenek. Az ilyen felügyeletnek nem is kell a szó szoros értelmében szakadatlanak lennie, valamint a szülői felügyeletnek sem. Elég, ha mindig tudjuk, ki hol van, ki mit csinál, mivel foglalkozik. A szülői feladat is ilyen. Elég ha tudják a gyermekről, hogy most iskolában van, Ekkor itthon kell lennie. Most egy társához ment. Egy óra alatt vissza kell jönnie, stb. Csak annak nem szabad előfordulnia, hogy nem tudjuk, róla hol van, mit csinál. Ennyi szabadság kell is, mert különben ha a felügyelet folytonos, az igazgatás állandó, akkor önállósága nem fejlődhetik, képtelen lesz az önálló cselekvésre.

42. A szoktatás. A szoktatás szokások létrehozása. A jó szokás állandóvá lett akarat. A szokásról méltán mondják, hogy második természetünk. Szinte gépiesen, automatikusan tesszük azt, amit megszoktunk. Ezért nagy jelentőségű, hogy jó szokásokat létesítsünk a gyermekben és a helyes cselekvés legyen szokásává. Hogy ha szokást akarunk létesíteni, akkor azt kell tudnunk, hogyan keletkezik a szokás.

Minthogy a szokás dispositió bizonyos cselekvés ugyanolyan elvégzésére, kérdés, hogyan keletkezett a dispositió? Ugy, hogy e cselekvések bizonyos képzetekkel kapcsolatban gyakran elvégeztettek, még pedig gyakran és mindig azon módon. Ha tehát szokásokat akarunk létesíteni, az illető cselekvést gyakran kell végeztetnünk, s mindig azonos módon.

Ez a szoktatás. Ha azt akarjuk, hogy étkezésnél megszokja az evőeszközök helyes tartását, vagy ha azt akarjuk, hogy írásnál megszokja a helyes kéztartást, meg kell kívánni, hogy mindig úgy tartsa. Erre eleinte nagyon kell majd ügyelni a tanulónak. Tudatosan, figyelemmel s lassan végezni a megfelelő mozgást, mely eleinte talán nem is sikerül. De addig kell ismételnie, míg sikerült. Ha pedig már sikerült tudatosan s figyelve elvégezni a kívánt mozgást, akkor addig kell azt ismételnie, míg önkéntelenül, figyelés nélkül is el tudja végezni. Ha úgy tudja elvégezni, hogy oda se kell figyelnie többé, akkor szokássá lett.

A rendtartás és az illendőség szempontjából számos ilyen jó szokást kell meggyökereztetni.

43. Az irányzó fegyelmezés vagy az akarat nevelése. Az egész nevelő eljárás célja a jellemképzés. Tehát az akarat irányzása nem külön teendő, hanem együtt jár a nevelés többi teendőivel.

A különbség az irányzó fegyelmezés és a rendtartás között az, hogy míg amaz a jövőre irányul s célja erkölcsi akaratot létesíteni, emez csak a jelenre vonatkozik s célja a munkához szükséges rendet megteremteni. De azért a rendtartás is hatással van az akarat fejlődésére, bár nem jár együtt ezzel a külső renddel a belső meggyőződés, az erkölcsi akarat alakulása.

Az állandó erkölcsi akarat kialakulását a család jobban előmozdíthatja, mint az iskola. Mert a családban bő alkalom nyílik arra, hogy ez erkölcsi akarat nyilvánuljon, hogy a gyermek cselekedhessék. Pedig az akaratot a cselekvés erősíti. A család nyújthat alkalmakat szívességek elvégzésére, az önzetlenség, önfeláldozás gyakorlására, általában az erények gyakorlására. A családban kerülhet a gyermek s főleg a serdülő oly helyzetbe, hogy két akarat

áll egymással szemben, hogy két lehetőség között válasszon, hogy határozhasson jó és rossz tett, helyes és helytelen között. S választására itt lehet befolyással a szívéhez közel férköző anya, apa, testvér, jó barát vagy nevelő.

Az irányzás abban áll, hogy nem kényszerítjük a növendéket valamely cselekedetre, hanem oda állítjuk a lehetőségek elé, szabad választást engedünk neki, csak tanácscsal, aggodalmaink elmondásával irányítjuk elhatározását.

De ez az elhatározás abból a képzettartalomból következik, mely tudását teszi, azokból az érzelmekből, melyek lassan-lassan lelkében keletkeztek, s akaratának abból a hajlandóságából, melyet az akarat gyakorlása létesített.

Kérdés, hogy az iskola milyen eszközökkel hat az akarat irányítására s így a jellem kifejlődésére. Erre az irányításra főleg a következő tényezők vannak hatással:

1. A tanítás.

2. Az iskolai élet, a maga közösségével, rendjével, a társak egymáshoz való viszonyával, versengésével.

A közösen végzett cselekvések, különösen:

a kirándulások, közös ének, torna,

az iskolai ünnepélyek,

a vallásos gyakorlatok.

L. *Radó Vilmos*: Az erkölcsi érzület. Néptanítók Lapja. 1885. 321., 227. l.

Székely György: Az érzelem fejlesztése. Magyar Paedagogia. IX. 1900. 161. l.

Kasztner Janka: A kedélyről. Nemzeti Nőnevelés. XV. 12.

Sebestyénne Stetina Ilona: A kötelességérzet fejlesztése a leányiskolában. Nemzeti Nőnevelés. XV. 16.

44. **A tanítás, mint a jellemképzés eszköze.**

A tanítás a nevelés szolgálatában áll, ezért nevelő tanításnak nevezik. Az iskola minden tárgya arra van hivatva, hogy elősegítse a tanulóban a helyes felfogás, az erkölcsi világnézet kialakulását.

A tanítás tárgyai tehát nemcsak ismeretekkel töltik el a tanuló lelkét, hanem a helyes gondolkozást is fejlesztik s a bennük rejlő mélyebb erkölcsi igazsággal erkölcsi világnézetet adnak.

Az irodalmi olvasmányok a szerző erkölcsi felfogását tükröztetik vissza s ezt plántálják észrevétlenül az ifju lélekbe.

A természet vizsgálata mély igazságaival, de a többi tárgy is bennük rejlő igazsággal segít a helyes felfogást kialakítani. Tehát nemcsak akkor tanítunk erkölcostant, ha egy-egy erkölcsi igazságot magyarázunk, hanem egész tanításunk erkölcsi tanítás, de gyakorlati erkölcostanítás.

L. Radó Vilmos: Tudás és erkölcsiség. Néptanítók Lapja. 1882. 664., 669. l.

Pauler Ákos: Az erkölcsi oktatás elméletéhez. Magyar Paedagogia. XIV. 1905. 4. f.

45. **Az iskolai élet, mint a jellemfejlesztés eszköze.** Az iskolai élet a maga rendjével, a társak közössége, az egymással való érintkezés, az egymással való versengés, mind erősen hatnak az erkölcsi akarat kialakulására.

Az iskolai rend nevelőhatása a rend megszokásában, megkedvelésében áll.

A társak egymásra hatása is nagy fontosságu.

A jellemfejlesztés egyik tényezője a társas érintkezés. Ebben van egyik előnye az iskolai, a nyilvános iskolázásnak a magántanítás fölött.

Kicsinyben az iskolai élet képe a társadalmi életnek s igen jó előkészítés a későbbi társadalmi életre.

Ebben a kis társadalomban is érezhető lesz a társaság hatása. A gyermek érezni fogja, hogy nem ő a világ középpontja, hanem ő is csak egy tagja a társaságnak, s így a maga helyzetéről helyesebb felfogáshoz jut tapasztalati uton. Otthon ő volt a főszemély, a legkedvesebb, minden az ő kedvéért történik. Itt tapasztalni fogja, hogy ő is csak olyan, mint a többi, nem több s nem is követelheti, hogy több legyen. Otthon talán az ő akarata szerint igazodott minden. Itt tapasztalni fogja, hogy akarata nem mindig teljesül, hogy a más akaratának is van jogosultsága. A gyermekek játékaik erre sok alkalmat adnak. Itt tapasztalja a gyermek, hogy a maga akaratát alá kell rendelni a közösség akaratának. Ha nem, akkor nem vehet részt a játékban, kirekesztik a társak maguk közül, s utoljára is kénytelen belátni, hogy ez neki rossz. Jobb lesz tehát alkalmazkodni a közösség akaratához.

Az iskola kis társadalmában is fölmerülnek a nagy társadalom hibái. De ezek ellen a társaság maga közösen védekezik.

A tanár vagy tanító csak mintegy fölebbviteli forum szerepeljen.

Minden tanár és tanító törekedjék, hogy az iskola életében a művelt társasélet formáit honosítsa meg. Az iskolában uralkodjék jó viszony a tanuló-társak közt. Kölcsönös előzékenységre, szívességre nagyon sok alkalom van, éppen ez az, ami az erkölcsi akarat létrejöttét előmozdítja; ez az, ami jellemképzővé teszi az iskolai életet.

46. **A versengés.** Az iskolai élet közösségében a társak között a versengés (Aemulatio) fejlődik ki. Régibb pedagógusok a versengést hatalmas képző-eszközzül használták fel. De az újabb pedagógusok ellene fordultak,

A versengést azonban kár figyelmen kívül hagyni. A társas együttlétben, a közös munkában okvetlenül kifejlődik, s éppen akkor fejlődhetik káros irányban, ha a nevelő ezt figyelembe se veszi.

A versengés gyökerei a lélek különböző területein ágaznak el. Főgyökere, az önszeretet, az a hatalmas érzés, talán a legerősebb valamennyi között; de van benne erős törekvés, az utánzás vágya közel áll az ambícióhoz, az dicsvágyhoz. Az ambíciótól a versengés abban különbözik, hogy nem csupán magára a törekvő évre van irányozva tekintete, hanem másokra, a társakra is.

A versengés tehát hatalmas ösztönző, hajtó erő, mely az egyént fokozott munkára sarkalja. Az ilyen erőt meg kell becsülni, mert ez a haladásnak hatalmas tényezője.

Miért ítélik el mégis némelyek? Azt állítják, hogy eltereli a gyermek gondolatát a tárgytól, s hogy az egészen a jutalomra, sikerre irányítja tekintetét. Irigységet, önzést, féltékenységet fejleszt, csupán arra irányítja a tanuló tekintetét, hogy a siker a fő, nem az érdem.

Ezzel azt állíthatjuk szembe, hogy minden erényből bűn lehet, ha túlozunk, vagy helytelenül alkalmazzuk.

Igaz, hogy a versengés forrása az önszeretet, de az nem mind bűn, ami az önszeretetből fakad. Csak legyen az az önszeretet helyes, szoríttassék a megengedett korlátok közé, ne ütközzék a felebaráti szeretet törvényeibe. Nem következés, hogy az előretörekvés rögtön féltékenységgé s irigységgé fajul. A versengésnek lehet ideális célja. A cél az, hogy az ember különb legyen társánál, hogy azt fölülmúlja. De ha a társa is ideális célra törekszik, vajjon baj-e az, ha ebben a nemes törekvésben akarják őt fölülmúlni?

A pedagógusnak az a feladata, hogy éppen a nemes

versenyt honosítsa meg. Vetélkedjenek a tanulók a jóban. Igyekezzenek egymást a becsületes munkában fölülmúlni. Ez ad életkedvet, ambíciót, a szó nemes értelmében vett dicsvágyat. Ez fokozza az energiát, az akarat erejét, a munkaképességét. Az életnek is csak úgy van tartalma, ha van cél, melyért küzdeni érdemes s ha van erő, mely a küzdelemre ösztönöz.

L. *Dengi János*: Az ambitio nevelése. Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny. XX. 29. 1.

47. **A kirándulások.** Az iskolai élet rendes folyását kivételesen kirándulások és ünnepélyek szakítják meg.

Az ifjú, fogékony lélekre nagy hatással vannak ezek, s az akarat önálló fejlődésére, irányzó hatások elfogadására, a jellem képződésére fontos tényezők.

A kirándulásoknak többféle jelentősége van. 1. Testedzők. 2. Szórakozást nyújtanak. 3. Ismereteket szerez a tanuló közvetlen tapasztalás útján. 4. Az önállóság, az akarat fejlődésére vannak nagy hatással.

A különböző szempontok szerint természetesen különböző kirándulásokat is lehet szervezni. Lehet először is testi nevelés szempontjából sétákat és kirándulásokat rendezni. Ilyenek a séták a szabadban, összekötve játék, vagy tornagyakorlatokkal. Ilyen kirándulások alkalmával a cél valamely alkalmas játszó, vagy tornatér. Az odamenetel is tornász-módra történhetik. Az ily kirándulások között legnagyobb a tornaversenyekre való utazás.

A kirándulások második neme a tanulmányi kirándulás. Ez a kirándulás a tanítás szolgálatában áll. Kirándulások és séták kapcsolandók a földrajz, természetrájk és gazdasági ismeretek és az iparoktatáshoz. Ezt az illető tárgyak módszertana is kívánja. Ezeket az ismereteket igazán alaposan csak közvetlen tapasztalással lehet megszerezni. Látni kell, milyen a

hegy, a folyó stb. Legjobb a természet növény- és állatvilágát, de általában a természet világát künn a szabadban megfigyelni. A gazdaságot, az ipari munkát látni kell, hogy helyes fogalma legyen róla.

Végül vannak kirándulások, melyeknek célja a szórakoztatás. A közeli erdő vagy mező, mely alkalmat nyújt arra, hogy a gyermek mulasson, élvezze a szabad levegőt, a természet szépségét, a szabadságot.

Ilyenek a májusban rendezett majálisok.

Természetes, hogy azért a kirándulásban a célokat nem lehet elkülöníteni, mert a szórakoztató kirándulás pl. szolgál az egészségnek is, s gyarapítja az ismereteket is. Viszont a tanulmányi kirándulás sincsen szórakoztatás hijával; szintén jó hatású a testre is. De a cél mégis kidomborítja a kirándulás jellegét, s mert főképp erre irányítjuk a figyelmet is.

A kirándulás azért is jó, mert közelebb hozza a tanítót tanítványaihoz. A tanító jobban megismeri a tanítványokat, itt szabadságban nyilvánul egyéniségük, gondolkodásuk, jellemük.

A tanító rendezzen sétákat és kirándulásokat, de ne túlságosan gyakran. A tanítás menetét nem szabad minduntalan megszakítani ilyen rendkívüli alkalmakkal, mert ezek mindig kizökkentik a tanulókat a rendes hangulatból és mindig eltart egy ideig, míg ismét lecsillapodnak a fölzaklatott kedélyek.

A kiránduláshoz előre meg kell tenni az előkészületeket.

A programot úgy állapítsuk meg, hogy ne legyen a gyermekekre nézve túlságosan fárasztó.

A dolgot lehetőleg úgy intézzük, hogy a költséggel a szülők ne legyenek megterhelve.

Az utat úgy állapítsuk meg, hogy veszély a gyermekeket ne érhesse és vihar esetén legyen hová elvonulni.

A tanulókat a kirándulásról előzetesen tájékoztassuk. Mondjuk el a kirándulás célját, hívjuk föl a figyelmet mindenre, amit látni fognak, amit tanulniok kell.

A kirándulás egész tartama alatt legyen a tanító a gyermekek mellett, s ne hagyja őket egy percre sem magukra. Ezért kívánatos, hogy legalább két tanító vezesse a kirándulást, így felválthatják egymást az őrködésben.

A kirándulás után pedig okvetlenül értékesítsük a kirándulás tapasztalatait. Beszéljük meg a következő napon a tapasztalatokat. Emeljük ki a tanulságokat. Szóval, gondoskodjunk, hogy a benyomások maradandók legyenek. Kívánatos a kirándulást úgy rendezni, hogy utána egy napi pihenő legyen, a sétát pedig úgy, hogy legalább egy-két órai szünet következze.

48. **Iskolai ünnepélyek.** Az iskolai ünnep is rendkívüli alkalom az iskola életében.

Az ünnep célja az ifjú szíveket megindítani, valamely érzelmet létesíteni, vagy valamely érzést megerősíteni. Emlékezet, hála, hazafias érzés, ezek szoktak tárgyai lenni és ezek mutatják a célt is.

Nevelő hatása tehát abban rejlik, hogy az érzelmekre hat. Erősebben hat mint a tanítás, vagy az egyeseknek a fölbuzdulása, mert a közösség megerősíti az érzelmeket. Másrészt azonban alkalom nyílik a cselekvésre is. Tehát az akarat, a törekvés kifejezésre jut. A résztvétel a karéneken, vagy az ünnepély egy-egy számában: alkalom a cselekvésre. De azért is jelentősek az iskolai ünnepek, mert alkalommal szolgálnak a szülők meghívására és így közelebb hozzák a családot a társadalmat az iskolához. Az iskola megünnepelheti az egyház ünnepeit is (ha felekezeti iskola, meg is kell ünnepelnie), nemcsak azzal, hogy szünetel a munka, hanem azzal is, az isteni tiszteleten, szer-

tartásokon résztvesz. De az iskolának ezenkívül is lehetnek külön ünnepei.

Ilyenek az iskolai év megnyitása és bezárása. Ez az iskola szempontjából ünnep. Ilyen az iskola alapításának évfordulója. Az iskola új épületének fölavatása, esetleg az iskola alapítójának jótevőjének, tanítójának emlékezete. Szóval, az iskola van hivatva arra, hogy az iskola életében fontos mozzanatokat megünnepelje.

De ünnepelhet az iskola oly nevezetes dolgokat is, melyek nemcsak az iskola életében, hanem az egész község vagy éppen az egész nemzet életében jelentősek. Így ünnepelhetné az iskola a község mellett történt csata évfordulóját. Egy ott született kiváló egyéniség emlékeztét. Ezek helyi ünnepek. (Ilyen volt pl. mikor Budapesten ünnepelték 18 Budavár visszavételének emlékét.

Régebben különösen a gymnasiumok színi előadásokat is rendeztek. Ez nagy ünnepség volt. Alkalmul szolgált ez, hogy a növendékek föllépésüket, bátorságukat bemutassák s egyuttal fényes vendégsereg egybegyűjtésére is jó alkalom volt.

Az ünnepély műsora legyen úgy megállapítva, hogy benne egy gondolat, az ünnep alapgondolata kifejezésre jusson. Tehát ne mindenféle szavalmányok s zenedarabok összehalmozása legyen az. A tárgyi kör szerint legyen válogatva az előadandó számok sorozata.

Az évzáró vizsgálatot is lehet iskolai ünnepélynek tekinteni. Itt azonban a program abban különbözik a másféle ünnepély programjától, hogy egy-egy részét a végzett tananyagnak is bemutatják a tanulók. A tanár, tanító arra ügyeljen, hogy ez a rész önálló, kerek, egész legyen, hogy a közönség is érthesse s olyan legyen, mely az ő vizsgálatának a közönségét érdeklí.

Iskolai ünnep ne legyen gyakran. Ha gyakran ünnepelünk, az ünnep megszokottá válik, veszít varázsából. De nem is lehet a lélek mindig a feszültség állapotában, nem lehet ünnepi hangulatot minduntalan parancesszóra teremteni. Az ünnep csak úgy igazi ünnep, ha rendkívüli.

49. A vallásos élet. Az ember lelki életében vallás igen fontos tényező. Bármilyen legyen is valakinek a vallásos meggyőződése, annyit el kell ismernie, hogy a vallás pszichológiai jelenség és világtörténeti tény. Nagy hiba volna tehát ezt a fontos lélektani jelenséget s ezt a világtörténeti ténytet figyelmen kívül hagyni. Egyébként is, törvényeink nem engedik meg a gyermeknek valláson kívüli nevelését. A felnőttek lehetnek felekezet nélküliek, de a gyermekeket vallásosan kell nevelni. S ez helyes is, mert a gyermeki kedélynek vallásra okvetlenül szüksége van. A vallás lelki szükséglet, melynek alapja az emberi lélek sejtelmes hajlandóságában van.

A vallás ád irányt a világnézetnek s az erkölcsnek.

Az erkölcsi élet alapja vagy az értelemben van, t. i. tudjuk, mi a helyes s azért cselekszünk erkölcsösen vagy az érzelemben. Ez utóbbi azonban az erősebb, s ez utóbbit a vallás irányítja.

Tisztelnünk kell tehát a vallást, s nem kicsinyelnünk jelentőségét. A vallásos nevelést előmozdítani pedig egyenesen kötelessége a nevelőnek.

A vallás jelentősége a nevelésben röviden a következőkben foglalható össze :

1. A vallástanítás adja meg a vallási és az erkölcsi igazságok ismeretét. A hittan fogalmazza az erkölcsi tanítást. Itt tanulja meg, mik a helyes cselekvés törvényei, mi az erény, mi a bűn, mit kell tennie.

2. A vallás tölti el a lelket tisztább és nemesebb érzelmekkel, s az Istenben való hit, a remény, a

szeretetet szabályozóivá lesznek az egész érzelmi életnek.

3. A vallás hat legerősebben az akaratra. Azok az érzelmi motivumok, azok a misztikus hullámmások az emberi lélekben, melyeket a vallás táplál, sokkal erősebbek s meghatározóbbak, mint az értelmi megfontolás. Ezért fejlesztheti ki a vallás legjobban a lelkiismeretet, mely azután biztos irányozója s mértékadója a cselekvésnek.

A tanár és tanító tisztelje tehát a tanuló vallását s tanításában kerüljön mindent, ami bármely felekezetet sérthet. A tanító kötelessége a hitoktatóknak kezére járni, s a vallástanítást előmozdítani.

A jó felekezeti iskola nevelő hatása azért erősebb, mert itt egységes a szellem s a tanító is felhasználja a vallás nevelő erejét. A közös iskola (állami iskola) azonban inkább felel meg az állam eszméjének, s inkább adja képét annak a társadalomnak, melyben a tanuló felnőtt korában élni fog. Hazánkban sok felekezet és nemzetiség él együtt, s erre az együttélésre inkább készít elő, az állameszmét inkább érezteti a közös iskola.

A tanár és tanító dolga azonban nemcsak az, hogy támogassa a hitoktatót, hanem maga is vegyen részt legalább is a vallásgyakorlatok felügyeletében. A tanító-nak mindenütt ott a helye, ahol tanítványai együttesen, tömegben megjelennek.

A vallásgyakorlatok közös elvégzése erősítő hatással van az akaratra; a közösség, együtteség, fejleszti nemcsak a vallásos érzést, hanem a humánus érzelmeket is, az összetartozandóságot, az együttérzést.

Ha a tanítványnak így megadtuk az erkölcsi jellem alapját, ha akaratának a vallás szárnyakat-, kételyeinek a hit megnyugvást ad, kielégítést talál lelke majd minden irányban, s nemcsak derék honpolgárrá, hanem boldog emberré is tettük.

IV.

Értelmi nevelés.

(Tanítástan.)

A tanítás fogalma és célja.

50. **A tanítástan föladata.** A tanítástan (Didaktika) a tanítással, azaz az értelem nevelésével foglalkozik. Feladata, hogy megállapítsa: 1. mi a tanítás és mi legyen a tanítás célja? 2. kit kell tanítani? 3. hogyan kell tanítani.

A tanítástan eszerint szól a tanítás fogalmáról és céljáról, a tanítás anyagáról és az anyag kiszemeléséről és elrendeléséről, s végül a tanítás módjáról.

A tanítást két részre szokták osztani. Az első rész: az általános tanítástan, nyújtja a tanítás általános elveit, melyek valamennyi tárgy tanítására érvényesek. A második rész: a részletes tanítástan minden tárgy tanításának módszerével külön és részletesen foglalkozik.

A tanítástannak ezt a második részét külön névvel módszertannak (Methodika) is szokás nevezni.

L. *Mázy Engelbert*: Paedagogiai alapfogalmak. Budapest, 1893. Különnyomat a Magyar Paedagogiából.

51. **A tanítás fogalma.** Tanítás valamely ismeretnek oly céllal való közlése, hogy az a tanítvány birtokává legyen, lelkének tartalmát gyarapítsa.

Tanulás pedig az ismeretek vagy ügyességek elsajátítása.

A pedagógus azonban csak a tanítás egy bizonyos nemével foglalkozik, azzal a tanítással, mely a nevelés szolgálatában áll.

Ez a tanítás abban különbözik minden másnemű tanítástól, hogy az ismeret vagy ügyesség elsajátí-

tását nem tekinti végső célnak, hanem csak eszközül használja föl a nevelés céljának elérésére, annyira becsüli, a mennyire ezt a célt szolgálja, s csak annyira is veszik igénybe, amennyiben a cél elérésére kívánatos.

Az ilyen tanítást, mely egészen a nevelés szolgálatában áll, nevelő-tanításnak vagy oktatásnak nevezik.

Egészen más az a tanítás, mikor valamely ismeretet vagy ügyességet nem azért tanítunk, hogy az erkölcsi jellem fejlesztéséhez hozzájáruljon, hanem csak az a cél, hogy az illető a dolgot minél jobban tudja, pl. az építő iparos a házépítést, az orvos az orvosi ismereteket.

Ez a tanítás, melynek végső célja valamely szakban való minél tökéletesebb kiképzés, szaktanítás.

Tanítani és oktatni rokonértelmű szók. A tanítás fogalma tágabb körű. Az oktatás fogalmában mintegy benne rejlik az, hogy kiskorúakról van szó, kiknek nevelése még nincs bevégezve. Míg tanítani felnőtteket, művelt embereket, sőt tudósokat is lehet egyben-másban, szóval olyanokat is, kik oktatásra már nem szorultak.

Idomítani az állatokat szokás. Az idomítás (dresszúra) ügyességek elsajátítása, nem pedig szellemi ismeretek közlése, mint a tanítás. Hasonlóképp mechanikus munka a betanítás (drill), akár szellemi ismeretekre, akár testi ügyességre vonatkozzék. Rokon ezzel a begyakorlás fogalma is, mely csak abban különbözik a betanítástól, hogy az anyagot már ismeretesnek tudjuk, s csak arról van szó, hogy azt, amit a betanítandó már tud, mechanikus uton addig ismételjük, míg az már könnyűséggel megy. Pl. begyakoroljuk az egyszeregyet, a helyesírást, vagy valamely lovat az ugrásban, stb.

Szélesebb körű a kiképzés és kiművelés. Ez nemcsak mechanikus megtanulása valaminek, hanem alapos és minden oldalú elsajátítása valamely szokásnak vagy formális szempontból valamely

képesség, lelki vagy testi erő s ügyesség fokozása. Pl. a katonai kiképzés vagy az emlékezet, a zenei tehetség stb. kiművelése.

Ez a szó leckéztetni (vagy kitanítani) korholó értelemben használatos. Annyit jelent, mint megfeddeni vagy erkölcsi leckét adni valakinek.

Előadás a tanítás egyik formája csupán, melyet főleg magasabb tanintézetekben, vagy felnőtt hallgatóssággal szemben szokták használni. Előad pl. az egyetemi tanár.

L. Dr. Weszely Ödön: Tanítás és tanulás. Magyar Tanügy. 1905.

Suppan V. Középiskolai didaktika. Magyar Tanügy. XII. 291. l.

52. **Anyagi és alaki képzés.** A tanulás által képzeink vagy foglmaink száma szaporodik.

A tanítás egyik eredménye tehát az ismeretek szaporodása, a tudás anyagának gyarapodása. Ezt az eredményt anyagi eredménynek nevezzük, s azt a tanítást, melynek célja főleg az ismeret-anyag gyarapítása, anyagi képzésnek.

A tanításnak azonban van egy másik eredménye is. Mikor valaki tanul, akkor egyuttal szellemi működést végez, gondolkodik, emlékezete erősödik, a tárgy esetleg érzelmeire is hat, és így talán érzelmei nemesednek.

De azzal, hogy ezeket igénybe veszi, foglalkoztatja, egyuttal gyakorolja is őket. Mikor a tanulót valamely új ismeretre megtanítjuk, azzal, hogy azt fölfogja, megérti, értelme fejlődik; azzal, hogy emlékezetében megtartja, emlékezete erősödik, szóval, az a lelki működés, melyet az illető ismeret megszerzése igénybe vesz, egyuttal fejlődik, tökéletesedik.

A tanításnak második eredménye a szellemi képességek (értelem, emlékezet stb.) fokozódása.

A tanításnak ezt az eredményét, alaki (formalis eredménynek, s azt a tanítást, mely főleg a szellemi

képességek fokozását tűzi ki célul, alaki képzések (formális képzésnek) nevezik.

Minden tárgy tanításának meg van mind a kétféle eredménye. Azzal, ha megismertettem a tanulóval egy előtte ismeretlen dolgot, nemcsak az ismeretanyaga gyarapodott, hanem gondolkodása is fejlődött, s emlékezete is erősödött. Sőt nem lehetetlen, hogy tanítás közben még egyéb szellemi működéseit is foglalkoztattuk, s a tanítás ezekre is hatott.

De a tanításunknak úgy kell rendezve lenni, hogy az ne egyoldalú képzést nyújtson, hanem anyagi és alaki képzést egyaránt.

Nem volna helyes tehát csak arra fordítani gondot, hogy a tanuló minél több tárgyi ismeretet szerezzen. De épp úgy hiba a másik túlságba esni, s csak arra gondolni, hogy a tanulót gondolkoztassuk, értelmét fejlesszük, emlékezetét erősítsük stb. Nem is lehet ugyan formális képzést tárgy nélkül nyújtani, mert hiszen kell valami tárgyának is lenni a gondolkodásnak, az emlékezetbe vésésnek, de mégis jó, ha szem előtt tartjuk, hogy a tanítás feladata úgy tanítani, hogy a tárgyat a tanuló elsajátítsa, e mellett a tanuló alaki képzést is kapjon.

Szokás a tárgyakat a szerint csoportosítani, hogy milyen képzést nyújtanak. E csoportosítás szerint a történelem, a természettudományok (természetrajz, természettan, vegytan, földtan, földrajz) anyagi képzést nyújtanak, míg a nyelvek, írás, olvasás, nyelvtan, fogalmazás, számtan, mértan stb. alaki képzést nyújtanak. Ez azonban csakis anyanyelven fogadható el, hogy ez egyik csoport inkább anyagi, a másik inkább alaki képzést nyújt. De természetesen nincs oly tárgy, melynél ne volna meg mind a kétféle eredménye.

Előfordul, hogy némelyek csak az anyagi képzést tartják tanításukban szem előtt, azaz földolgoz nekik az anyag megtanítása. Ezt nevezi egy német pedagógiai író, Dörpfeld, didaktikai mate

rializmusnak. Viszont vannak mások, akik az alaki képzést viszik tulságba, mindig elmékedtetnek, gondolkodtatnak, az emlékezetet gyakorolják, üres formákat (pl. számtani, nyelvtani formuálkat) gyakoroltatnak be, az anyagot csak eszközül tekintik a formák begyakorlására, s azért a formális képzés szempontjából választják a tanítás anyagát a legkülönbözőbb területről, onnan, a hol kapják — ez a *didaktikai formalizmus*. A tanítás formalis hasznát Pestalozzi hangsúlyozta először. A túlzás már nála is, de különösen követőinél mutatkozott.

Mindkét túlzás persze hiba.

53. **A tanítás célja.** A tanítás célja alá van rendelve a nevelés céljának. A nevelés szempontjából azért tanítjuk a gyermeket, hogy belátása, értelmi ereje odáig fejlődjék, hogy maga is belássa, mi a helyes, mit kell cselekednie.

A helyes belátás ismereteken alapul. Ezeket az ismereteket kell nyújtani. Melyek ezek az ismeretek? Azok, melyeken a mi mai műveltségünk s erkölcsi felfogásunk alapszik. Világnézetünk, erkölcsi felfogásunk, műveltségünk, csak tudásunk ismereteink következménye. Azt az anyagot kell tehát nyújtani, a mely alapvető ehhez a világnézethez, a melyből a helyes felfogás fakadhat.

A helyes felfogás és világnézet csak a nemzeti műveltség elemeiből táplálkozhatik.

A nemzeti műveltség elemeinek nyújtása tehát a tanítás anyagi célja.

De van a tanításnak alaki célja is. Az ismeretek főlhalmozása a tanítvány lelkében értéktelen, ha ezek az ismeretek nem hatnak akaratra és érzelmeire.

Az ismeretek, melyeket a tanítvány szerzett, ne maradjanak közömböseknek. Arra kell törekedni, hogy ezek az akaratra és érzelmekre hassanak. Ezekből kell fakadnia az erkölcsi akaratnak s erkölcsi érzelmeknek. A nemzeti műveltség ez elemei ne csak

a tanuló gondolkodását, felfogását, hanem érzelmeit és akaratát is nemesítsék. Ez tehát a tanítás alaki célja.

Herbart kiváló német pedagógus szerint azonban mindez csak akkor lehetséges, ha a tanítványt képessé tesszük a további munkásságra, ha meg van benne az ösztönzés arra, hogy műveltségét minden irányban kiegészítse, hogy akár vezetés mellett, akár önmaga tovább munkálkodhassék.

Ezért oly anyagot kell nyújtani, mely serkenti az iskolából kikerült tanítványt a további munkásságra. Ez az ösztönzés akkor lesz meg, ha mindazt, amit tanult, szereti, ha mindaz érdeklő. Tehát sokoldalu érdeklődést ébresztteni a tanító főcélja. Az érdeklődés úgy fog akkor feltűnni, mint egy szellemi erő, mely a szerzett szellemi tőke megtartására és gyakorlására ösztönöz. Herbartnál tehát az érdeklődés a cél, míg más pedagógusoknál csak a tanítás egyik elve: a tanítás legyen érdekes!

L. B a r n a J ó n á s : Az érdeklődés, mint a tanítás egyik sarkalatos nevelő eszköze. Néptanítók Lapja. 1886. 76. 1.

54. **A tanítás, mint gyakorlati ügyesség.**

Az elméleti ismeret szükséges ahhoz, hogy a tanító helyesen, tudatosan járjon el, de ez nem adja még meg a gyakorlati ügyességet. A tanítás gyakorlatához az szükséges, hogy az elveket a gyakorlatba is tudjuk vinni. Ezt pedig a tanítás gyakorlata által érhetjük el, mint a hogy általában minden gyakorlati ügyesség csak gyakorlati uton szerezhető meg.

A gyakorlatban azonban szükség van az elméleti útmutatásra, az elmélet által élesztett szemre, mert különben negyven évi gyakorlat után is épűgy tanít az ember, (talán kevesebb figyelemre és gondra van szüksége, de eljárása ép olyan) mint negyven évvel ezelőtt.

Semmi esetre sem áll az a gyakran hallható mondás, hogy a tanítás módját gyakorlatból majd megtanuljuk. A gyakorlatból csak az tanulhat, a ki megtudja figyelni a gyakorlatát, a kinek vannak szempontjai a gyakor-

lat megítélésére, aki észre tudja venni a hibát, s aki megtanulta azt, hogyan kell tapasztalni. Ha ezt nem tudja, akkor értékes tapasztalatai nincsenek s gyakorlata — bármily sok éven tartson is — értéktelen és hibás gyakorlat lesz mindvégig, azaz gyakorolja a helytelent, a hibásat mindaddig, míg tanít.

Nem szabad felednünk, hogy ez az elmélet a gyakorlatból van elvonva s szintén a gyakorlaton, tapasztaláson alapszik. De nem egy ember tapasztalása, hanem sokak tapasztalása, s nem mindennapi emberek tapasztalása, hanem a legkiválóbb férfiak tapasztalatainak gyűjteménye.

L. Heinrich Gusztáv: Paedagogia és tapasztalat. Magy. Tanügy II. 1873. 321. l.

A tanítás anyaga és elrendezése.

55. **A tanítás anyaga.** A tanítás anyagának kiszemelésére a főszempont az, hogy a tanítás anyagát a nemzeti műveltség tartalmából merítsük.

A műveltség kincsei közül a legértékesebbeket kell kiszemelni, azokat, melyekre mindenkinek szüksége van.

Természetesen eltérők lehetnek a nézetek arra nézve, hogy melyek a legértékesebbek. Az anyag kiválasztásának a szempontjai így különbözők lehetnek, a szerint, hogy kinek milyen a felfogása a nevelés és tanítás céljáról.

A nevelés céljául az erkölcsös jellem fejlesztését tűzzük ki, s így első sorban erkölcsi szempontból kell kiválogatnunk az anyagot.

A második szempont a tananyag kiválasztására a nemzeti szempont, mert a gyermeket a magyar nemzet egyik tagjává akarjuk nevelni.

A tanulót azonban arra is képessé kell tennünk, hogy az élet küzdelmeiben a maga föntartására szük-

séges ismereteket is megszerezhesse. Ez a hasznosság szempont.*

A tanítás anyagát ismeretek és ügyességek teszik.

Az ismereteket a tudományokból s a gyakorlati ismeretekből vesszük.

A tudományokat két nagy csoportba szokták osztani. Egyik csoportja a tudományoknak az emberre vonatkozik, ezek: történelem s a nyelvtudomány különböző ágai. A másik csoport a természetre vonatkozik, ezek: a természettudományok (természettrajz, természettan, vegytan) és a mennyiségtan (számтан, algebra, mértan) ágai. Az emberre vonatkozó tudományokat humánus tanulmányoknak, a természetre vonatkozókat reálisaknak nevezzük.

A tanítás tárgyai csoportosítva.

	Humánus tanulmányok	Reális tanulmányok
Anyagot adnak	1. Irod. olvasmányok 2. Történelem (3. Biblia s Egyháztört.)	1. Földrajz 2. Természettrajz 3. Természettan
Formákkal foglalkoznak	1. Nyelvtan 2. Idegen nyelvek 3. Polg. jogok és köt. (4. Hit- és erkölctan)	1. Számтан 2. Mértan
Gyakorlati ismeretek	1. Írás-olvasás 2. Helyesírás 3. Előadó képesség 4. Fogalmazás	1. Gazdaság és háztartástan
Ügyességek	1. Ének 2. Kézi ügyesség (3. Egyházi ének)	1. Rajz 2. Torna

* Herbert Spencer is vizsgálja azt a kérdést, melyik a legbecsesebb ismeret, s arra az eredményre jut, hogy ez a természettudomány.

Úgy a humaniorákat, mint a realiákat ismét két osztályba lehet osztani. Az egyik csoportba azok tartoznak, melyek anyagot, adatokat nyújtanak, a másikba azok, a melyek megjelenési formákkal foglalkoznak. Anyagot adnak pl. a történelem, a természettudomány, formákat tárgyal a nyelvtan, a matematika.

A tanítás anyaga azonban nem maga a tudomány, hanem csak részletek a tudomány köréből.

A tudományos ismeretek mellett gyakorlati ismeretek is szerepelnek (ilyen pl. mindjárt maga az írás-olvasás, a gazdasági ismeretek, az egészségi szabályok stb.) és ügyességek (így a torna, a kézügyesség).

L. Renan: A természeti és a történeti tudományok. Magyar Tanügy. VII. 1878. 1—14.

Berthelot: Az ideális és a pozitív tudomány. U. o. 65—80.

Czögler Alajos: Dühring a matematikai tudományokról. Középiskolai Tanegyesületi Közlöny. XXII. 55. l.

Kuthy József: Tudomány és tanítás. Székesfehérvár. 1792.

56. **A tantárgyak nevelő értéke.** A tanításnak a nevelés szolgálatában kell állania, a nevelés célját kell előmozdítania. E szerint nem foglalhat helyet az iskolában oly tárgy, melynek nincs nevelő értéke.

Azok a tárgyak, melyek az emberre vonatkoznak, az emberi cselekvést és gondolkozást ismertetik meg s így voltaképpen az emberekkel való érintkezés körét bővítik. A történelem oly férfiakkal hozza összeköttetésbe a tanulót, kik régen éltek s kiknek egyénisége hathat lelkületére és gondolkodására. Az olvasmányokból az író felfogása, s egész lelki világa sugárzik ki. A nagy író az ifjúság legjobb nevelője. A nyelvek az érintkezés eszközei, s a nyelv-

tudományok is az emberi lelkület megértéséhez visznek közelebb.

A földrajz vagy mint az ember lakóhelyét tekinti a földet, vagy mint a természet egy produktumát. A természet tárgyainak és jelenségeinek megismerése a tapasztalás körét bővíti. A mennyiségtan azokat a megjelenési formákat ismerteti, melyek keretei között a jelenségek lefolynak. (Szám, kiterjedés.) A természet pontos ismeretéhez a mennyiségek megállapítása, a mérés vezet. Az ének az érzelmekre hat nemesítőleg, a rajz a műízlést fejleszti, de amellett fontos segédeszköze a természet ismeretének. Mindkettő azonfelül bizonyos ügyességeket is fejleszt. A kézimunka ügyesít és érezteti a munka gyönyörűségét. A torna nemcsak a testi nevelés eszköze, hanem a szellemi nevelés is. Megtanít testünk tagjai feletti uralomra.

A reális tárgyak tanítása kibővített tapasztalás, tehát tárgyak első sorban a megismerést szolgálják, míg a humánus tanítás tárgyai az érintkezés körét bővíti, így az ember iránti érdeklődést, a részvétet fejlesztik. A részvétel alapja az erkölcsi érzelmeknek, a mások megbecsülésének, a felebaráti szeretetnek. Erkölcsi szempontból tehát túlsúlyban kell lenni a humánus tárgyaknak.

A hit- és erkölcsstan többféle tananyagot foglal magában. Fölvilágosítást és megnyugtatót ad azokra a kérdésekre nézve, mikre a tudományok feleletet adni nem tudnak. A hit tovább viszi a megismerést. A hit- és erkölcsstan adja az erkölcsi igazságokat, tehát nem csupán azt tanítja, amit hinni kell, hanem azokat az erkölcsi elveket is, melyek az emberi cselekvés számára irányadók, s melyek a tettek megítélésénél mértékül szolgálnak. A bibliai történet és egyháztörténet, úgy mint a történelem egyáltalán, kiváló egyénekkél hoz érintkezésbe. Az egyházi beszéd

érzelmeinkre s az egyházi ének a vallásos érzelmekre hat.

57. **A tanterv.** Tantervnek nevezik a tanítás anyagának beosztását évekre s osztályokra, annak megállapításával, hogy mely anyag mennyi idő alatt végezhető, s heti hány óra fordítandó reá.

A tantervet a vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszter állapítja meg. Ez az állami tanterv, mely általánosan kötelező.

A vallásfelekezeteknek azonban joguk van saját iskoláik számára külön tantervet kidolgozni, de ez kevesebbet nem tartalmazhat, mint az állami tanterv.

Községek vagy egyes intézetek tanári testületei is kérhetik, hogy az állami tantervtől egyben-másban eltérjenek, ha a helyi viszonyok úgy kívánják. Ez helyi tanterv, mely azonban csak akkor érvényes, ha a vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszter jóváhagyta.

Az állami tantervek kaphatók nyomtatásban az egyetemi nyomdában. (Budapest, I. ker. Vár, iskola-tér.)

Budapest székesfőváros tanterve a tananyag felosztásával és hozzávaló utasításokkal kapható Budapest székesfőváros közoktatási ügyosztályában, központi városház, II. emelet.

A róm. kath. iskolák tanterve kapható, a Sz.-István-Társulatnál. (Budapest, VIII., Szentkirályi-utca.)

A többi felekezet tanterve az illető hitközségek előjáróságánál.

Aki valamely iskolában tanítani akar, annak első dolga legyen az illető iskola tantervét alaposan áttanulmányozni, s megbarátkozni annak szellemével.

L. Hegedűs István dr.: A helyi tanterv. Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny. XVIII. 517. 1.

58. **A tanterv elmélete.** A tanterv-elméletnek az a feladata, hogy kiszemelje az anyagot és elrendezze azt az iskolázás idejére, azaz megállapítsa az anyag egymásutánját.

Az anyag kiszemelésének szempontjait már tárgyaltuk a tanítás anyagának tárgyalásánál.

Az elrendezés egyik szempontja a gyermek fejlődésének menete.

Ezt az egyik pedagógiai irány (Rein) a kulturfokok elméletével magyarázza. Ez elmélet alapgondolata az, hogy az egyes ember fejlődése szellemi tekintetben kicsinyben az emberiség kulturális fejlődését tünteti föl. Az egyén fejlődése tehát párhuzamos az emberi nem fejlődésével, minden ember lelki életében ismétlődnek ugyanazon mozzanatok, melyeken az emberiség átment, míg a kultúra jelen fokára eljutott.

Az emberiség fejlődésében három fokot kell szerintük megkülönböztetni: I. A mythos kora. II. A történeti kor. III. A bölcséleti kor.

Ha e mellé vesszük az egyéni fejlődést, itt a következő 3 fokot találjuk: I. A fantázia kora. II. A való tények iránti érdeklődés kora. III. Az elmélkedés (reflexió) kora.

E fokok megtalálhatnók az egyén és az emberi nem erkölcsi fejlődésében is.

Az első kor erkölcsi tekintetben a vak engedelmes-ség kora. A második fok az önkénytes alávetés és a törvény szerint rendezett társadalom kora, a harmadik pedig a morális alárendelés korszaka.

A kulturfokok táblázata a következő lehetne:

Egyén	I. 1. Fantázia	2. Valóság	3. Elmélkedés
	II. Vak engedelmesség	2. Önkéntes alárendelés	3. Morális alárendelés
Emberiség	I. 1. Mythikus kor	2. Történeti kor	3. Bölcselkedő kor
	II. 1. Patriarkális állapot	2. Törvény-szerűleg rendezett állapot	3. Célszerűen rendezett állapot

Az I. sor az intellektuális, a második a morális fejlődést mutatja.

A nevelés folyamán e fejlődési fokokon át kell a gyermeket a mai álláspontra, a kultúra mai fokára vezetni.

Először is tehát a gyermek fantáziájának kell tápot adni. A régi regék és mondák erre szolgálnak. Erkölcsi tekintetben vak engedelmisséget kívánunk. Később a valóság fogja érdekelni a gyermeket, tehát történelmet, s természettudományokat nyújtunk, erkölcsi tekintetben pedig azt kívánjuk, hogy bizonyos törvé-

nyeknek vesse alá magát. Végül az elmélkedés kora következik, midőn a helyesnek, jónak belátása lép előtérbe, s erkölcsi tekintetben az akaratnak a helyesek gyanánt megismert erkölcsi elvek alá való rendelkezését kívánjuk.

Ez a párhuzam azonban csak nagyjában állhat meg.

Az anyag egymásutánjának a megállapításánál figyelembe veendő azonban ezenkívül a gyermek szellemi képessége. Ez fontos szempont a tananyag mennyiségének megállapítására nézve.

A tanterv-elméletnek tehát három szempontja van: először is vizsgálja az anyagot, azaz a nemzeti műveltség elemeit s kiszemeli ebből azt, ami a nevelés céljának megfelel. Vizsgálja másodszer a kultúra fejlődését, s párhuzamba helyezi az emberiség fejlődését a gyermek szellemi fejlődésével. Vizsgálja harmadszor a gyermek munkabírását s az anyagot arányba hozza az idővel, s a tanuló munkabírásával.

L. Kármán Mór: A tanterv elmélete. Magyar Tanügy. 1874. III. 97. l.

Kármán Mór: A történeti fejlődés útja. Magyar Tanügy. IX. 1880. 14.

Zlinszky Aladár: A történeti fokozatok az irodalmi oktatásban. Kármán-Emlékkönyv. 196. l.

59. **A tananyag fölosztása és a tanmenet.** A tantervben az anyag egy-egy évre, egy-egy osztályra szól. Az egy évre szóló anyagot tovább is föl kell osztani, s ki kell jelölni, hogy az egész évi anyagból minden hónapra, minden hétre, sőt minden órára mi jut. A tanítás anyagának ilyen részletes kijelölését t a n a n y a g - f ö l o s z t á s á n a k (némelyek tanmenetnek) nevezik.

A tanítás anyagának az elrendezésében amint az egymásután óráról-órara, hétről-hétre, hónapról-hónapra, sőt évről-évre föl van osztva, kell lenni bizonyos tervszerűségnek. A tananyag részleteinek egymásutánjában

nyilatkozó tervszerűséget, a sorrend megállapításának módját, tanmenetnek nevezik.

60. **A tanterv menete.** A tanterv menete kétféle lehet: 1. körben kibővülő (koncentrikus), 2. egyfolytában haladó.

Körben kibővülő a tanmenet, ha minden évben teljes egészét adunk, de minden következő évben bővebben, részletesebben tárgyaljuk az anyagot, mint az előző évben.

Egyfolytában haladó a tanmenet, ha az anyag egyes részei egymásután vannak elhelyezve. Ekkor tehát egyik rész az első évben, a másik a második évben tartandó stb. Az egyfolytában haladó a tanmenet a földrajzban, mikor a III. osztályban csak a szülőföld és megye, a IV.-ben Magyarország és Európa fordul elő.

A koncentrikus menet előnye az, hogy az anyag jobban bevéssződik az emlékezetbe, mert évről-évre ismétlődik. Hátránya azonban, hogy az anyag nem bír az újság ingerével, tehát lanyhul az érdeklődés, s nagy hézagok támadnak az anyag egyes részei között s a gyermek nem talál kapcsolatokat. Az egyfolytában való haladás előnye az, hogy a gyermek mindig újat tanul, s így érdeklődése megmarad; s az anyag egymással szorosan összefügg. Hátránya az, hogy az előbb tanult anyag könnyen feledésbe megy.

Ebből következik, hogy a koncentrikus tanterv mellett 1. lehetőleg csoportosítani kell a rokon dolgokat s ily módon kerek egészét alkotni, 2. midőn a tárgy ismétlődik, új szempontokat, új kapcsolatokat kell keresni, hogy az ismert tárgy megint érdekessé váljék.

Az egyfolytában haladó tanterv mellett pedig térjünk minél gyakrabban vissza az előzményekre, ismételjünk, amikor arra alkalom van.

61. **A tanmenet.** Nemcsak a tantervben van tanmenet, hanem az egyévi, egyhavi, sőt a heti anyag fölosztásában is. A sorrend megállapításában itt is elveket szokás szem előtt tartani.

A tanmenet az elrendezésben szem előtt tartott elv szerint igen különböző lehet. Jó tanmenetnek azt nevezzük, amely a tárgy természetét és a lélektan elveit veszi tekintetbe.

A tanmenet készítésénél tehát óvakodni kell a kiokoskodott mesterkedésektől, bármily tetszetősek legyenek, s bármily logikusoknak is tűnjenek föl. Mert itt nem a tetszetős logikai okoskodás menetét kell követni, hanem a gyermek természetes szellemi fejlődését, tehát a lélektani mozzanatokat, s a tárgyban magában rejlő természetes menetet.

Minthogy igen sokféle menetet lehet kigondolni, szokás e különböző tanmeneteknek külön nevet is adni, s aztán azon vitatkozni, melyik a jobbik menet.

Egyiket sem lehet elvontan jobbnak nyilvánítani. Egyszer egyik a jobb, máskor a másik, a tárgy természete szerint. S legtöbbször nem is egy elvet kell végig vinni az egész meneten, mint pl. a logikai felosztás műveletében, hanem többféle elvet figyelembe venni. Így pl. a természetrajz menetében: 1. a tárgy könnyűségét; 2. tipikus voltát; 3. előbb azt vesszük, ami a környezetében szemlélhető; 4. az évszakokat vesszük tekintetbe, azaz őszkor az őszi gyümölcsöket, télen állatokat vagy ásványokat, tavaszkor virágokat stb.

E szerint sokféle szempont jöhet tekintetbe a tanmenet megállapításánál. Comenius (XVII. századbeli pedagógus) a tanmenetre nézve a következő tételeket állította föl: „Haladjon a közelebbiről a távolabbira! Az ismertről az ismeretlenre! A könnyü-

ről a nehézre! Egyszerűről az összetettre! Konkrét-ről az elvontra!"

E szabályokat Comenius után sok pedagógiai könyvben megtalálhatjuk. De közöttük voltaképp csak egy van, mely föltétlenül megállhat. Ez pedig az: könnyebbről a nehezebbre! — A többi relatív értékű. Hiszen néha nem az egyszerű a könnyebb hanem az összetett (Pl. a fáról könnyebb tanulnia a gyermeknek mint a sejtről) stb.

Pedagógiai könyvekben továbbá igen gyakori, hogy megkülönböztetnek: analitikus, szintetikus és genetikus tanmenetet.

Ha az egészből indulunk ki, s azt részeire bontjuk, azután a részeket egyenként vizsgáljuk, ez analitikus (elemző) tanmenet. Ilyen a nyelvtan tanmenete, ha az olvasmányból indulva ki, a mondatból kezdődik s azután a mondatot részeire bontja, majd egyenként veszi előbb az állítmányt, azután az alanyt stb. — Ilyen az olvasástanítás, ha egy mondatból vagy egy szóból indul ki (normál-szavak rendszere) s azután a szavakat bontja fel részeire a hangokra, pl. *ár* = á — r.

A szintetikus tanmenet ellenkezőleg a részekről halad az egészre. Előbb egy részletet ismertet, azután egy másikat, harmadikat stb. addig, míg a részekből megalakul az egész. Ilyen a nyelvtan menete, ha a hangok ismertetésével kezdjük s azután áttérünk a szótagra, azután a szavakra s. i. t. — Ilyen az olvasástanítás, ha előbb egy betűt ismertetünk, azután még egyet, s azután a kettőt összeolvassuk. Pl. előbb az *i*-t, azután az *r*-t, s azután a kettőt összeolvassuk: *ír*. — Ilyen a földrajztanítás is, ha előbb egy megyét, egy vidéket ismertetünk, azután egy másikat, így tovább egyenként valamennyit, míg megalakul Magyarország képe.

Ezek az elnevezések azonban nem jogosultak. A szintézis és analízis, mint azt a logikából tudjuk, logikai műveletek. A pedagógiában, illetőleg pedig a tanítás e menetében, nemcsak logikai műveletekről van szó. Ép azért nem helyes akár analitikus és szintetikus tanmenetről beszélni. „Nem ismerek szót, melyet gyakrabban használnának hibásan, mint ezt a két szót: analízis és szintézis, — mondja egy francia pedagógus (Compayré) — jó volna, ha eltűnnének a pedagógia szótárából“.

Genetikusnak nevezik a tanmenetet, ha azt az utat tünteti föl, melyen a dolog keletkezett, létrejött. Pl. genetikus az alkotmánytan (polgári jogok és kötelességek) ismertetése, ha a családból indulunk ki, azután áttérünk a törzsre, a nemzetiségre s végül az államra.

Ezekre az elnevezésekre azonban azért nincs szükség, mert egyik elvet sem lehet végigvinni az egész tanításon keresztül.

62. Osztott és osztatlan iskola. Egy évfolyam tanulóit együttevén osztálynak nevezik. A tanulókat tehát a tanítás megkezdésével osztályokba kell beosztani. Aki elvégezte az első évre kiszabott anyagot, az a második osztályba kerül. Aki a második évre valót is elvégezte, az a harmadikra és így tovább.

A legjobb, ha minden osztály elkülönítve külön-külön terembe kerül, minden osztálynak külön tanítója van. Az ilyen iskolát osztott iskolának, vagy több tanítós iskolának nevezik.

De gyakran megesisik, hogy kis községekben, pl. falun az összes tanulók, iskolába járó gyermek száma nem tesz ki 80-t, azaz annyit, amennyit egy tanító egy szobában a törvény értelmében tanítani köteles. Ilyenkor egy teremben együtt van valamennyi tanuló, bármelyik osztályba illő legyen is, szóval együtt van mind a hat

osztály, mert egy-egy osztályba aránylag csekély számú tanuló esik. S a tanítónak valamennyit együttesen egyidőben kell tanítania, vagy foglalkoztatnia. Az ilyen iskolát osztatlan iskolának, vagy egy tanítós iskolának nevezik.

Lehetséges, hogy a tanulók száma annyi, hogy a község két vagy több tanítót tart, s a két vagy több tanító megosztja a tanítványokat.

Minthogy így kevesebb tanítási órában foglalkozhatik a tanító egy-egy osztálylyal, mint az osztott iskolában, az anyagból a lényeges részeket kell kiszemelni. E lényeges részeket kell kapcsolni több-kevesebb változtatással az egyes osztályok szerint egész tanítási menetet. Úgy kell rendezni az anyagot, hogy annak meghallgatásából más osztályu tanulónak is haszna legyen. A felosztásnál arra kell tekinteni hogy a csendes foglalkozás s a különböző osztályok foglalkozása a megelőző vagy következő közvetlen tanítással kapcsolatban legyen.

L. Ujfalussy Sándor: Osztatlan elemi iskoláink. Magyar Tanítóképző. V. 1890. 129. l.

Ember János: Az osztatlan iskola kérdése. Magyar Paedagogia. VI. 1897. 161. l.

Földes Géza: Az osztatlan iskola tanítás-terve. Magyar Paedagogia. VIII. 1899. 536.

63. **Osztályrendszer és szakrendszer.** Az elemi népiskolában az osztályrendszer, a középiskolákban a szakrendszer uralkodik. Osztályrendszernek nevezik azt a beosztást, mikor minden osztálynak van külön tanítója; szakrendszer, mikor a felosztás tárgyak szerint történik, azaz több osztályban ugyanazt a tárgyat tanítja a tanító.

A szakrendszer magasabb iskolákban divik: a középiskolákban, szakiskolákban, polgári iskolákban. A szakrendszert az teszi szükségessé, hogy a tárgyak

már mind nagyobb készséget kívánnak, s nem lehet egy ember valamennyi tárgyban szakképzett. A maga két-három tárgyát azonban ki-kí alaposan tanulmányozhatja, s abban szakemberré válhatik.

A szakrendszer hátránya az, hogy könnyen vezet túlterhelésre. A szaktanár csak a maga tárgyát látja, s túlbuzgóságában esetleg sokat követel a tanulóól. Másrészt a tanulót egyoldaluan ítéli meg. Ezen segít a conferentia.

Az elemi népiskolában azonban az osztályrendszer van helyén, mert a népiskola nem kíván tudós előképzettséget, amennyit ott kell tanítani, azt tudnia kell minden tanítónak, s a nevelés hathatósabb, ha ugyan az a tanító foglalkozik a gyermekkel, mert több időt tölt együtt vele, s jobban megismerheti s így több sikerre van kilátás.

64. **A váltakozó tanmenet.** Az osztatlan iskolában is arra kell törekedni, hogy minél többet foglalkozunk közösen a tanulókkal, minél több tanuló foglalkozzék együtt, s minél kevesebb tanuló, minél kevesebb alkalommal kapjon csendes foglalkozást, azaz olyan munkát, melylyel egyedül foglalkozik.

Ez a törekvés hozta létre az u. n. váltakozó tanmenetet.

E tanmenet szerint ugyanis összefoglalja a tanító két (vagy több) osztály anyagát, s egy részét valamennyi tanulóval az egyik évben végezi el, a másik részét a másik évben végezi el közösen, a helyett, hogy minden évben a tanulók egy része (pl. I. o.) az egyik részt, a másik része (pl. II. o.) a másik részt végezné.

E menet mellett gondoskodni kell arról, hogy legyen minden évben közös anyag és minden évben új anyag is.

L. Sebesztha Károly: A csoportosító tanmenet és elemi oktatásunk. Magyar Tanügy XII. 111. l.

65. **A vonatkoztatás (koncentráció).** A tudat egysége azt kívánja, hogy mindaz, amit tanuluk, egymással összefüggésbe kerüljön. Csak az marad meg, ami összefüggő egészbe illeszkedett bele. Az ismereteknek tehát egymással valamiféle kapcsolatba kell kerülniök, s nem szabad úgy tanítanunk, hogy az ismeretek összefüggéstelenül halmozódjanak föl a gyermek lelkében. Hiszen törekvésünk az, hogy egységes, összefüggő képzetkört képezzünk a gyermekben, mely egész gondolkodásának s világnézetének, telfogásának alapjául szolgál.

A sok különböző tantárgyat ne tanítsuk tehát a maga elszigeteltségében, hanem hozzuk egymással vonatkozásba. Ezt az elvet nevezik a vonatkoztatás, vagy koncentráció elvének. Ez az elv azon a lélektani jelenségen alapszik, hogy a tudat egységes, összefüggő egészet alkot. Amit nem lehet összefüggésbe hozni a tudat tartalmával, az kiesik a tudatból, elvész, vagy pedig zavart (konfuziót) okoz.

Akkor is elvégzi az emberi szellem az összefűzés munkáját, ha nem gondoskodunk róla, maga keres kapcsolatokat ekkor. De kérdés, hogy ezek a kapcsolatok helyesek lesznek-e, s ha helyesek is, mily nagy fáradsággal végzi el ezt a munkát támogatás nélkül a gyermek. A tanítónak tehát ezt a munkát meg kell könnyítenie, s a hol erre alkalom kínálkozik, a tárgyakat egymással összefüggésbe hozni.

Ne kerüljük el tehát valamely tárgyi magyarázatot az olvasmányi órán, mert az pl. a természetrajz körébe tartozik, sőt inkább vonatkoztatni kell a természetrajz körében tanultakra. Egyáltalán az olvasmányok tárgyalása nyújt legtöbb alkalmat vonatkozások, kapcsolatok teremtésére.

A földrajz alkalmat nyújt a történelmi, természetrajzi, természettani ismeretekkel való kapcsolatokhoz s viszont. Legtökéletesebb azonban a koncentráció, ha egész tanításunk úgy van rendezve, hogy a tárgyak egymással mind kapcsolatban vannak s az egész tanításon egy vezérgondolat vonul végig.

Például: A tárgy Szt. László király. A történelmi órán ezzel foglalkozunk. Az olvasási órán elolvastatunk egy költeményt Szt. Lászlóról pl. Aranytól v. Garaytól. A hittani órán a csodákról beszélünk, vagy a szentek tiszteletéről. A természetrajzi órán a Szt. László fűvéről. (Esetleg a lóról). A földrajzi órán a tordai hasadékról. A számtani órán kiszámítjuk, mennyi idő mult el uralkodása óta, hány óra, perc stb. Vagy meddig uralkodott? E szám hányadrésze azon időnek, hogy hazánk főnáll. Vagy mekkora volt Magyarország területe az ő uralkodása alatt? A nyelvtani órán Szt. Lászlóról szóló olv. elemzése. A helyesírást is effélén lehet gyakorolni s fogalmazásra is az ő története köréből meríthetünk tárgyat. Az egészségtani órán a járványos betegségekről szólhatunk (Szt. László füve). Az énekórán róla szóló dalt tanulhatunk. A rajzórán pedig Szt. László korabeli fegyvert, pajzsot, cimert s effélét lehetne rajzoltatni.

Ez a teljes koncentráció. Ezt azonban nem lehet mindig keresztülvinni s tantervünk nincs úgy rendezve.

Különösen nem lehet keresztülvinni ezt a középiskolában. Azonban bizonyára nem helyes az oly berendezés, mikor a tanulók például a földrajzban Amerikát tanulják, a történelemben a görögöket, a természetrajzban az iramszarvast, a rajzban a renaissance diszítmenyt, az énekben magyar népdalokat, stb.

Tehát amennyire lehet, koncentrálni kell a anyagot s egymásra vonatkoztatni.

A koncentráció elve talán arra a gondolatra vezethet, hogy célszerű volna egy főtárgyat választani s a többit a köré csoportosítani. Ez azonban lehetetlen volna, mert nincs oly tárgy, melynek minden többi tárgyat alá lehetne rendelni, de hiba is volna egyik tárgyat a másik rovására előtérbe helyezni.

A vonatkoztatás elvének alkalmazásánál vigyázni kell arra is, hogy ne legyen belőle általános zűrzavar. Azaz : ne jelentse a koncentráció azt, hogy minden órán mindennel foglalkozunk. Egyszerre csak egy dolgot! — ez igen fontos elv, s élesen külön kell választani nemcsak a tárgyakat, hanem egy tantárgyon belül is a különböző teendőket (pl. az olvasmány magyarázata és a nyelvtan külön tartandók). A vonatkoztatás csak annyit jelent, hogy a kapcsolatra rá kell utalni, a tanultakat megemlíteni, de nem akkor újat tanítani, egyik tárgyat a másikkal vegyíteni.

L. B a r n a J.: A concentratio az oktatásban Néptanítók Lapja. 1885. 517. és 525. l.

66. A módszeres egységek. A tanítás anyagát föl kell osztanunk részekre, kijelölni, hogy az anyag mely része mikor tanítandó. Tehát fölosztjuk az anyagot hónapokra, hetekre, órákra. Ez a fölosztás nem lehet azonban pusztán mechanikus, azaz nem történhetik olyformán, hogy kiszámítjuk, az egész évi anyagból mennyi esik egy hónapra, egy hétre, egy órára. (Pl. előveszünk egy tankönyvet s megnézzük, hány lapot tesz ki egy egész évi anyag. Tegyük föl: 116 lap. Ebből egy hónapra esik 9 hónapi tanítás mellett körülbelül 12 lap, egy hétre 3 lap, tehát heti 3 óra mellett egy leckeórára 1 lap.)

Az anyag felosztásában legyen a tárgy irányadó. Bizonyos összetartozó részeket kell kiszabni egy-egy időszakra, s a tárgy különbözősége szerint kell az anyagot tagolni.

A felosztás szempontja az, hogy mennyi új anyag van a kiszabott részletben? Egyszerre csak egy új

dolgot szabad adni, tehát valahányszor egy új dolog nyújtásáról van szó, ez már új szakasza az anyagnak.

A tanítás anyagának azt a részletét, mely egy új dolog nyújtására szolgál, s ez új ismeret köré van csoportosítva, módszertani egységnek nevezik.

A módszertani egység fogalma már előfordul régebbi pedagógusoknál is (pl. a XVI. század didaktikusainál), azonban ezt a nevet Herbart követői (Ziller, Rein) adták, akik a didaktikai elméletet általában tudományos alapon tovább fejlesztették, s a módszeres egységek elméletét is külön kifejtették. Ez iskola szerint módszeres egység az anyagnak olyan részlete, mely egy új fogalom keletkezésére ad alkalmat. A fogalmi összetartozóság határolja körül az egységet.

Hogy mennyi egy egység, ez fölfogás dolga. Mindenesetre a tanítás anyagának egy könnyen kikerekíthető, összefüggő egységes része. Annyi, amennyit a tanító egységes tárgy gyanánt egyszerre módszeresen föl akar dolgozni. Tehát egészen a tanítótól függ, hogy hogyan szabja ki a módszeres egységeket, mert a tárgy összefüggő részlete lehet kisebb-nagyobb. Módszeres egységgé az által lesz, hogy módszeresen mennyit dolgoz föl valaki belőle egyszerre. Lehet pl. módszeres egység: Magyarország, de lehet módszeres egység: az alföld. Sőt lehet: Pest-Pilis-Solt-Kis-Kunmegye olyan egység, vagy Budapest. Sőt lehet a módszeres egység ennél is kisebb, de lehet nagyobb is. Lehet pl. módszeres egység: az öt földrész.

Mindez attól függ, hogyan kívánjuk feldolgozni az anyagot.

Az egységek megállapításánál azonban mindenesetre meg kell vizsgálni az anyagot abból a szempontból vajjon gyermekre nézve minő új fogalmak bukkannak itt föl? Ez új fogalmak, melyek elemekből alakulnak meg? Nincs-e ez elemek között olyan, melyet nem ismernek,

s nem lehet közvetlenül tanítás közben könnyedén nyújtani? Ha olyan van, mely maga is előbb beható ismertetést kíván, akkor ez új egység, melynek előbb meg kell előzni amazt. Pl. az alkotmányos királyság fogalma egy módszeres egység. De ha úgy találom, hogy a királyság s az alkotmány ismeretlen fogalmak, akkor előbb külön egység lehet a királyság, külön egység: az alkotmány. Szóval, egyáltalán nincs meghatározva, mennyi egység, s ezért nem is rendkívüli dolog, ha úgy látjuk, hogy egyik író nagyobb egészet vesz egységnek: pl. a kurucz mozgalmak, más író kisebbet, pl. Rákóczi Ferencz.

67. **Az időbeosztás.** Az idővel is bánni kell tudni annak, aki tanít. A tanítás anyagának fölosztásánál tekintetbe kell venni, mennyi idő van az anyag megtanítására kiszabva

Az iskolai év 10 hónapig tart, szeptembertől a következő évi junius hó végéig. A 10 hónap kétfélévre oszlik. A második félév február 1-én kezdődik.

Tanácsos a munkát úgy felosztani, hogy junius hónapra új anyag ne jusson, csak a régiek ismétlése. Nagyobb ünnepek előtt, minők: karácsony, husvét, pünkösd stb. célszerű az anyag egy részét befejezni, s szintén összefoglaló ismétléseket tartani.

Az idővel való bánni tudásra a tapasztalás, ha figyelmeztet, jó támpontokat nyújthat. Célszerű pontos naplót vezetni az elvégzett anyagról. Ez a napló a következő évi beosztásnál jó szolgálatot tehet.

L. Váró Ferencz: A tárgynapló. Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny. XX. 633. l.

68. **Az órarend.** A napi munkát is be kell osztani. Meg kell állapítani, hogy melyik tárgyat mikor tanítsuk. Ezért beosztjuk, hogy mely órában melyik tárggyal fogunk foglalkozni.

Ezt a beosztást órarendnek nevezik.

Nem foglalkozhatunk egész napon át ugyanazon tárggyal, mert a szellem az egyforma munkásságban kifárad, s képtelen a figyelemre. De ha egy bizonyos irányban ki is fárad az ember, más irányban lehet foglalkozni. Ez a lélektani alapja annak, hogy a tárgyak óránként változnak. Általánosságban az a szokás, hogy egy óra hosszat foglalkozunk egy tantárggyal, bár újabb vizsgálatok azt mutatják, hogy a gyermek szelleme legföljebb 30—40 percig képes egyirányú foglalkozásra. Épen ezért talán célszerűbb volna a félórás beosztás.

Az órarend készítésénél következő szempontokra ügyeljünk: 1. Legyen meg a kellő változatosság. 2. Az órák arányosan osztandók fel, azaz egynemű órák lehetőleg egyenlő távolságokra. Ha a tárgy pl. három órás, akkor hétfő, szerda, péntek, vagy kedd, csütörtök szombat az alkalmas napok. 3. A nehezebb tárgyak délelőttre és pedig a reggeli órákra teendők, mert akkor még pihent az elme, tehát munkabíróbb.

L. Dr. L á z á r B é l a: A tanórák közé ékelt tornajáték káros hatása. Budapest. Szerző kiadása. Különnyomat a N e m z e t 1897. évfolyamából.

A tanítás módszere és technikája. —

69. **A tanulás és tanítás.** A tanulás az a szellemi munka, melylyel a tanuló az ismereteket és ügyességeket, szóval egész tudását megszerzi. Ezt a szellemi munkát a tanulónak magának kell elvégeznie. A tanítás voltaképp nem egyéb, mint a tanulás vezetése, alkalomnyújtás a tanulásra.

A tanítás feladata arra készíteni a tanuló lelkét, hogy tanuljon, ismereteket vegyen fel magába, ügyességeket gyakoroljon be. A lélek elvégezheti ezt a működést többé-kevésbé önkénytelenül is, mert az ember

nem igen zárhatja el magát a külső benyomásoktól, de az ily tanulás sikere mindig kétséges. Azonban sokkal biztosabb az eredmény, ha a tanuló akarja a dolgot megtanulni, mert ekkor maga is buzgón közreműködik az ismeret vagy ügyesség megszerzésében.

Tanításunkkal tehát elsősorban ezt az akaratot kell felébreszteniünk. Azután az anyag ügyes kiválogatása és elrendezése következik. El kell hárítani a nehézségeket, azaz a tanulástkönnyűvé és kellemessé tenni.

A tanítás tehát közös működése a tanítónak és tanulónak. A tanító része a tanulásra való indítás, az anyag kiszemelése, elrendezése, az anyag közlése, a nehézségek elhárítása. A tanuló része a figyelem, a kívülről jövő hatások elfogadása, a megértés, az emlékezetbe vésés, a begyakorlás.

Bizonyos lelki közösségnek kell létrejönni a tanító és a tanuló között. Ennek a közös munkának tárgya : a tanulni való anyag. A tárgyat közös munkával kell feldolgozni. E feldolgozás inkább lehetséges a tanuló egyoldalú munkájával a tanító közreműködése nélkül, mint a tanító egyoldalú munkájával a tanuló közreműködése nélkül. Más szóval a tanuló maga is elvégezheti a tanulás munkáját, de a tanító egyedül nem végezheti el soha a tanítás munkáját.

70. A módszer. A logikában módszernek nevezzük azt az utat, amely új igazságok megállapítására vezet. A tudományos igazság abban különbözik a tapasztalati úton szerzett igazságtól, hogy módszeresen megállapított igazság, s a tudomány a maga igazságait a logika módszerével állapítja meg. Kétféle logikai módszer van : az indukció és a dedukció. Mindeniknek több különböző fajtája lehet.

A pedagógiában a módszer fogalma más. Az okoz gyakran zavart, hogy a logikai módszert a pedagógiai

módszerrel azonosnak tekintik. A tanítás módszere azonban különbözik a logikai módszertől, mert a tanítás alkalmával nem a tudományos igazságok megállapításáról, hanem ezek közléséről van szó. Azt az utat kell tehát megállapítani, amely úton ez igazságok a tanulóknak átadhatók. Ez az út pedig azonos lesz azzal az úttal, amelyen a tanuló ismereteket szerez, ez az út általában az, amelyen az ember ismeretekhez jut.

Itt tehát azok a mozzanatok jönnek figyelembe, melyek a tanulás alkalmával fölmerülnek. Ezek psychologiai szempontok.

A tanítás módszere abban különbözik a tudományos módszertől, hogy nemcsak a logikai, hanem a lélektani mozzanatok is figyelembe veszi.

A pedagógiában módszernek nevezik tehát azt a tervszerű eljárást, melylyel a leginkább célravezető utat megállapítjuk.

A módszer megállapításánál figyelembe kell vennünk: 1. a tanulót, 2. a tárgyat, 3. a tanítót.

Ha csak a tanulót veszem tekintetbe, csak egyféle helyes módszer lehetséges, mert a lelki élet törvényei mindenkinél ugyanazok, s az ismeretnek mindenkinél ugyanazt az utat kell megtennie, míg a tanuló birtokává lesz.

Ha a tárgyat vesszük tekintetbe, a módszer a tárgy természete szerint más és más. Ez adja meg a módszertannak jogosultságát.

Ha a tanító egyéniségét, észjárását, előadási módját, modorát tekintjük, igazat kell adnunk Herder sokszor emlegetett mondásának, hogy minden tanítónak meg van a maga módszere, azaz a módszer annyi-féle, ahányféle a tanító. Kétségtelen azonban az, hogy a módszert nem a tanító szeszélye szabhatja meg. Nem lehet helyes akármelyik módszer még akkor

sem, ha a tanulók megtanulják a tárgyat mellette, mert hiszen láttuk, hogy a tanuló tanulása végbemehet egészen függetlenül is a tanító tanításától. Azt a módszert kell megállapítani, amely leginkább megfelel a tanulás természetes szellemi folyamatának.

Ezt a módszert pedig a lélektan és a logika törvényeinek alapján állapíthatjuk meg.

L. Brassai S. A módszer és némi alkalmazásai (Kolozsvár, Stein F. kiadása.)

Suppán V. A módszer fogalma. Középiskolai Tanáregyleti Közlöny. X. 593.

Toncs G. Balítételek a középiskolai élet körében. Szabadkai főgimnázium értesítője. 1898—99.

71. A módszeres menet szempontjai. A tanítás vagy fogalmat akar közölni, vagy ügyességeket elsajátíttatni.

A fogalomszerzés útja a következő: A külvilág tárgyai érzékeinkre hatnak. E hatás létre hozza az érzeteket. Az érzetektől képzetek alakulnak. A képzetek kapcsolódnak. Értelmünkkel rendezzük, összehasonlítjuk a képzeteket, kiválasztjuk a közös vonásokat, ezeket elvontan összefoglaljuk, s az így elvont jegyekből megalakul a fogalom.

Ebből látjuk, hogy a fogalom végső eredménye a tanulásnak, s így nem szabad a tanítást sem azzal kezdeni, hanem azzal kell végezni.

A menet tehát a következő: Ki kell indulnunk konkrét dolgok szemléletéből. Gondoskodni kell, hogy az így szerzett érzetektől képzetek alakuljanak, azután e képzetek összefűződjenek. Ekkor következik az értelmi munka: az összehasonlítás, a közös jegyek kiválasztása s a fogalom megalakítása.

De ezzel nincs befejezve még a munka. Gondoskodni kell arról is, hogy e fogalom el ne vesszen, hanem megmaradjon, s kellő időben, kellő gyorsas-

sággal jelentkezzék. Tehát a megerősítés, begyakorlás, és alkalmazás munkáját is el kell végezni.

Az ügyességeknél a mechanikus begyakorlás uralkodik. Azonban a helyes felfogás itt is fontos. Itt is a szemlélettel kell kezdeni. De ezt a szemléletet ki kell egészíteni azokkal az érzetekkel, melyeket az izmok megfelelő helyzetben tartása kelt. Az ügyesség t. i. voltaképp abban áll, hogy az izmokat megfelelő helyzetekbe tudjuk hozni, még pedig kellő sorrendben s kellő gyorsasággal.

Vissza kell tehát tudni ezekre az izomérzetekre emlékezni. De ez csak kezdetben szükséges, míg a mozgást be nem gyakoroltuk. Ha begyakoroltuk, akkor csak a megindításra kell figyelni, ennek kell tudatosnak lenni, az indító-érzet maga után vonja a többit, melyekkel a begyakorlás folytán összeköttetésbe lépett, s az egész mozgás-sorozat gyorsan lepereg. Szóval a tudatos mozgások így reflex-mozgásokká lettek.

A menet tehát az ügyességekre nézve: 1. érzetek nyújtása, 2. értelmi belátás, 3. begyakorlás.

Az ismeretek nyújtásának menete a következő: 1. érzetek nyújtása, 2. képzetek nyújtása, 3. képzetek kapcsolása, 4. összehasonlítás és a közös jegyek kiválasztása, 5. fogalomalkotás, 6. megerősítés, 7. begyakorlás, 8. alkalmazás.

Ezek a módszertani lépések három fontos mozzanatot képviselnek; az első: a felfogás és megértés, a második a megerősítés, a harmadik az alkalmazás mozzanata.

Az ügyességek megszerzésénél az első a megértetés, a 2. a begyakorlás, a 3. az alkalmazás.

A különbség az, hogy az ismereteknél a megértetés hosszabb utat vesz igénybe s az értelmi funkciók dominálnak. Ellenben az ügyességeknél a begyakorlás a fődolog, az adja meg az egésznek jellegét.

72. **A formális fokozatok elmélete.** A mai német pedagógiában nagy szerepe van a formális fokok elméletének. Ez elmélet megalapítója Herbart János Frigyes (1776—1841). Az ő pedagógiájában azonban ez csak alárendelt részlet. De követői ezt a gondolatot kiemelték, továbbfejlesztették, módosították, úgy, hogy a formális fokok mai elmélete nem tekinthető Herbarténak. Herbart pedagógiájának különben is nem ez a leglényegesebb része.

Herbartnál a formális fokok elmélete a következő: Az ő pedagógiai rendszerében a tanítástan uralkodó fogalma: az érdeklődés. A formális fokokat is az érdeklődés fogalmából vezeti le. A tanítás célja az érdeklődés sokoldalúsága. Hogy a tanuló sokoldalúlag érdeklődjék, sokféle tanításanyagba kell elmélyednie. De hogy e sokféleképpen is meglegyen az egység, azt össze kell foglalni, átgondolni. Az elmélyedés mindig továbbhaladást jelent a gondolkodásban, az elmélkedés pedig az adottnál való nyugodt időzést. De a gondolkodás nem állapodhat meg egy egyednél. Ugyanazt elvégzi az összetartozók egész rendszerén. Itt is előbb elmélyed az ember s így halad, azután elmélkedik. Így keletkezik e négyféle gondolkodásbeli műveletből a négy fokozat. 1. A világosság, az egyes dolgok világos megismerése. 2. Associatio, az összetartozó egyedek fölkeresése (tehát nem: képzettársítás). 3. Rendszer (systema) a megismert egyedek közötti vonatkozások megállapítása és rendezése. 4. Módszer (methodus), annak keresése, hogyan lehet az így megismert vonatkozásokat egyes esetekre alkalmazni, azaz gondolkodtatás új vonatkozások létrehozásán.

Herbart követője Ziller Tuiskon, lipcei tanár (1817—1882.) már változtatott a fokozatokon. Az elsőt: a világosság fokát, ketté választotta, az

a malysis és synthesis fokára, s így öt fokozatot teremtett, s azonkívül az egyes fokozatoknak más tartalmat és jelentőséget adott.

A Ziller-féle öt fokozatot tovább módosította Rein Vilmos, jenai tanár. Rein a tanulás lélektani folyamatának elemzéséből indul ki. A tanulás ugyanis szemléletek és világos fogalmak szerzéséből áll.

Ha szemléleteket szerzünk, ez apperceptió (felfogás) útján történik. A fogalmakat pedig e szemléletekből abstractió (elvonás) útján alakítjuk. Hogy az apperceptió munkája lehetséges legyen, elő kell készíteni a tanuló lelkét, azaz ki kell szemelni, s előtérbe kell hívni azokat a képzeteket, melyekhez az új anyagot fűzni akarjuk. Ez az előkészítés munkája, mely nem egyéb, mint a meglevő képzet-anyag elemzése, s azért analysisnek is nevezhető. Ez az első lépés, melyet valamely új anyag tanításánál meg kell tennünk.

Ezután következik a második lépés: az új anyag nak a nyújtása. Itt gondoskodunk arról, hogy kellő konkrét anyagot kapjon a tanuló a fogalmak számára. Szóval ez a szemlélet, a képzet-szerzés foka. Mint-hogy itt a régi képzetekhez újat adtunk hozzá, ez a fok synthesisnek is nevezhető.

A harmadik lépés a rokon elemek összefűzése, vagy associatio. E fokon gondoskodunk arról, 1. hogy az új anyag a már meglevő rokon elemekkel összefűződjék s ezért újból az eddig tanultakból képzet-sorokat alakítunk, 2. gondoskodunk arról, hogy összehasonlítás útján kitűnjenek a lényeges jellemvonások s így előkészítjük a fogalom megalakulását. Megjegyzendő, hogy csak oly anyaggal szabad összehasonlítani az újat, melyet már előbb módszeresen földolgoztunk.

A negyedik fok a közös elemek kiválasztása s összefoglalása, azaz a fogalom megalakítása. Ez az

összefoglalás. Ezzel a fogalomalkotás munkája be van fejezve, s most már csak a fogalom megerősítése és begyakorlása van hátra.

Az ötödik fok a begyakorlásról gondoskodik. Ez a begyakorlás főképp abban áll, hogy a fogalmat konkrét esetekre alkalmazzuk, azért ezt a fokot alkalmazásnak nevezik.

Eszerint minden módszeres egység tanításánál ezt az öt lépést kell megtenni: 1. Előkészítés, 2. anyagközlés, 3. kapcsolás, 4. összefoglalás, 5. alkalmazás.

Minden módszeres egységnek tárgyalásának, a cél kitűzésével kell kezdődnie. A célkitűzés feladata az, hogy a tanuló gondolkozásának megadja az irányt s várakozást keltsen benne. A tanulónak mindig tudnia kell, mire törekedjék. Ekkor maga is akarni fogja a célt és annak elérésében maga is közreműködhetik.

A cél kitűzése után az egység földolgozása az említett 5 fokozatban történik. Ezek azért formális (alaki) fokozatok, mert nem vonatkoznak a tanítás tárgyára, hanem csak a földolgozás alakjára.

Ezen öt fokozattól eltér egy más német pedagógusnak, Dörpfeldnek, (1824–1893.) módszeres menete. Szerinte három fokozatot kell szem előtt tartani: 1. A szemlélés, mert minden ismeret alapja az érzetekben van, s ahhoz, hogy fogalmat alkothassunk, mindenekelőtt minél több szemléletre van szükség. 2. A gondolkodás. A nyert szemléletekből lehet gondolkodás útján fogalmakat alkotni. 3. Az alkalmazás. A fogalmak nem biztosak, ha alkalmazásukat be nem gyakoroljuk, s így szükség van arra, hogy az új fogalmat új eseteken begyakoroljuk.

Ezenkívül sokféle módosítása van még a formális fokoknak, s ezek tárgyalásánál különböző írók külön-

bőzőképen járnak el. De valamennyi mégis visszamegy az itt ismertetett elméletek valamelyikére.

Irodalom. *Waldapfel János*: A formális fokok elméletének története. Magyar Paedagógia, I. 1892.

Krausz Sándor: A Herbart – Ziller—Rein-féle didaktikai elmélet és gyakorlat. (Népnevelők könyvtára.)

Vágvölgyi Béla: A tanítás fokozatainak elmélete. (Budapest, 1904. Franklin-Társulat.)

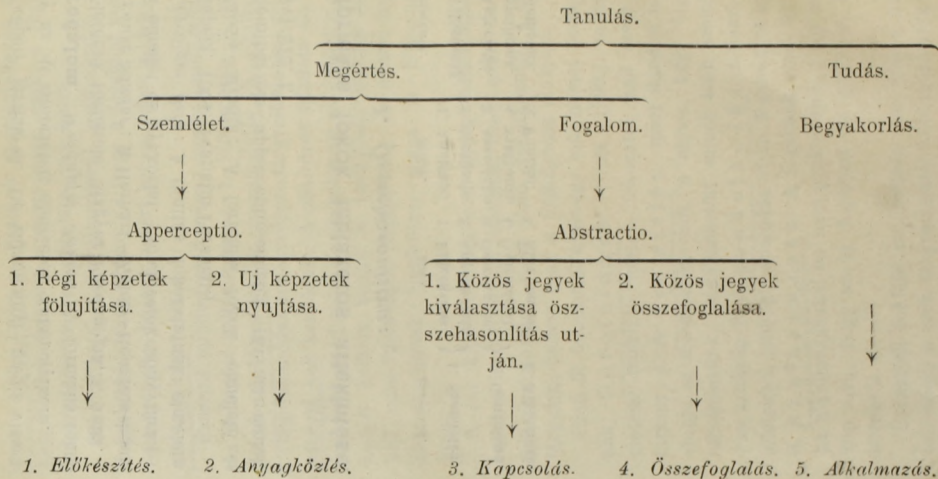
Málnai Mihály: A formális fokok elmélete és a Steinthal-féle apperceptio-elmélet. (Kármán-émlékkönyv) 272. l.

A formális fokok táblázatos áttekintése.

I. Összehasonlítva:

<i>Herbart.</i>	<i>Ziller.</i>	<i>Rein.</i>	<i>Dörpfeld.</i>
I. Világosság.	{ 1. Analysis.	1. Előkészítés.	} 1. Szemlélés.
	2. Synthesis.	2. Anyagközlés.	
II. Associatio.	3. Associatio.	3. Összekapcs.	} 2. Gondolkod.
III. Systhema.	4. Systhema.	4. Összefoglal.	
IV. Methodus.	5. Functio.	5. Alkalmazás.	3. Alkalmazás

II. Rein fölfogása szerint:



73. **A cél kitűzése.** Tanításunkat mindig a cél kitűzésével kell kezdenünk. A tanulónak tudnia kell, hogy mit akarunk elérni. Nem helyes a tanulót az egész tanításon bekötött szemmel vezetni végig s végül azután rámutatni az eredményre: ime! itt van, ezt akartuk elérni! Ekkor a tanuló azt sem tudja, hogyan jutott ide. Pedig az út ismerete, amely a tudáshoz vezet, ép oly fontos, mint maga az ismeret. Mert így tanul meg a gyermek gondolkodni és önállóan is munkálkodni.

Egész tanításunk ne is legyen egyéb, mint célok kitűzése és célok elérése. A cél elérésén pedig a tanuló a tanítóval közösen munkálkodik. A tanuló dolgozik, a tanító pedig vezet és irányít,

A célok nagyon sokfélék lehetnek. Vannak közelebbi és távolabbi célok. Tehát a tanítás folyamán nagyon sokszor és sokféleképp kell a célokat kitűzni.

A célt ki kell azonban tűzni minden módszeres egység számára.

E mellett azután közelebbi célokat tűzünk ki, mert nem érhetjük el mindjárt a végső célt. Pl. Főcél: Le akarjuk rajzolni ezt a levelet. Meg kell először is mérniünk, mekkora.

Ezek a közelebbi célok, vagyis a részletek céljai voltaképp mind a főcél szolgálatában állanak.

De ki kell okvetlenül tűzni minden órának, illetve minden egyes leckének a célját. Az órát kerek egésznek kell tekinteni, s a tanuló is minden órán bizonyos befejezettséget kíván. Az óra célját az óra végéig el is kell érni.

A cél kitűzésének a jelentősége a következőkben áll:

1. A cél képzete háttérbe szorítja a többi képzetet, mely eddig a tanulókat foglalkoztatta.

2. A tanulót abba a gondolatkörbe helyezi, melyet tárgyalni akarunk.

3. Várakozást, figyelmet ébreszt a bekövetkező tanítás iránt, s ez az a hangulat, mely a tanításra nézve kedvező.

4. Az akaratra hat, s arra ösztönzi a tanulót, hogy a kitűzött tétel megoldásán munkálkodjék, s közreműködjék.

De a cél kitűzése csak akkor ilyen hatású, ha helyes.

1. Helyes a célkitűzés, ha egyszerű, érthető, világos. Tehát nem szabad olyan fogalmakat tartalmaznia, melyek a tanulók előtt ismeretlenek.

2. Helyes a célkitűzés, ha konkrét tárgyra vonatkozik, s nem elvont.

3. Helyes célkitűzés, ha érdeklődést ébreszt. Ezért nem elég a tárgy pusztá megnevezése, hanem oly képzeteket kell hozzáfűzni, melyek az érdeklődést a tanulóban fölkeltik.

Ajánlatos a célt kérdés alakjában fogalmazni. A kérdés mindig alkalmasabb az érdeklődés felébresztésére. Különösen a főcélt, a módszeres egység célját, vagy az óra célját tanácsos kérdés alakjában kitűzni, s ezután a munka végén megvizsgálni, kaptunk-e feleletet a kérdésre?

74. A szemléltetés. A szemléltetés lényegében nem egyéb, mint érzéki benyomásoknak felfogása. A szemléltetés eredetileg csak egyik érzékszervünkkel: a szemmel, szerzett érzéki benyomások felfogását jelentette, de jelenleg a szemléltetésnek általában bármily érzékszervvel szerzett érzéki hatás felfogását jelenti. Aki a színt felfogja, a hangot hallja, az illatot érzi, a külső alakot, az érdekességet, a simaságot

tapasztalja, a hideget vagy a meleget érzi, arról azt mondjuk: szemlél.

A szemléltetés alkalomnyújtás a szemlésre.

Aki tehát alkalmat szolgáltat arra, hogy valaki valamiről érzéki benyomásokat szerezhessen, az szemléltet.

Minthogy pedig a képzetnek és fogalomnak, s így egész tudásunknak alapjai érzéki benyomások, ennélfogva a szemléltetés nagyon fontos tényező a tanításban.

Az érzéki benyomások mindig erősebbek, mint az érzéki benyomások emlékei. Ebben van a szemléltetés jelentősége. Mikor tanítunk, akkor ne a régebben szerzett érzéki benyomásokra építsünk, hanem közvetlenül az akkor ható, tehát élénk és erős benyomásokra. A közvetlen benyomás sokkal jobban elősegíti a megértést.

De ebből éppen nem következik, hogy mindenkor csak közvetlen érzéki benyomások alapján kell tanítani. A már szerzett benyomások alapján is megérthetjük a dolgokat, sőt tudásunk nagy része alapszik a régebben szerzett érzetek emlékképein.

De természetes, hogy a közvetlen érzéki hatás erősbb, élénkebb, s így alkalmasabb arra, hogy a megértésnek alapja legyen.

A pedagógusok már régen felismerték a szemléltetés fontosságát. Már Locke (angol bölcsele a XVII. században) mondja, hogy: nincs semmi az értelemben, ami nem volt meg előbb az érzékekben. Comenius is az érzékekre akarja alapítani a tanítást, s az Orbis pictus (Festett világ) c. képeskönyvében ismétli Locke mondását. Pestalozzi (1766—1827) legfőbb elvnek tartja a szemléltetést, mert a helyes és természetes módszer a szemléletről halad a fogalomra.

De a sokoldalú szemléltetést kívánja, s a szemléltetésnek egész rendszerét dolgozta ki.

De amennyire helyes a pedagógiának ez a régi elvé, mely a szemléltetést hangsúlyozza, épp oly lúba itt is a túlzás. Ez az elv nem jelentheti azt, hogy minél több érzéki benyomást nyújtunk, s hogy az érzéki benyomások magukban elegendők.

A folytonos szemléltetés, azaz az érzékek folytonos foglalkoztatása szórakoztatás, mely nyomot nem hagy a gyermek lelkében, mint a hogy a folyton ható sokféle benyomás, melyet folyton kapunk, nem hagy nyomot. Csak az marad meg, ami érdekel bennünket s amit megértünk, a többi eltűnik tudatunkból.

Az érzéki benyomás, azaz a szemléltetés maga tehát nem elegendő, hanem mindenkor hozzá kell fűzni az értelmi munkát. Bizonyynyal senki sem képzei a szemléltetést úgy, hogy szó nélkül mutogassunk tárgyakat, képeket vagy akár jelenségeket. Minden szemléltetéshez hozzá fog fűződni a magyarázat, melynek feladata a szemlélt dolgokat appericipiáltatni, azaz felfoghatóvá tenni, a tanuló többi képzetek közé elhelyeztetni, s az elhelyezésnek azt a munkáját előtte mindjárt világossá tenni.

A szemléltetés tehát igen becses eszköz a tanításban, de nem cél, s azért eszközülni is kell használni, s nem céllá tenni.

A szemléltetés azonban nem is módszer, hanem csak egyik mozzanata a tanításnak, azon az úton, mely a tudáshoz vezet, egy állomás, rendesen az első állomás. Épp azért nem helyes s z e m l é l t e t ő m ó d s z e r r ől beszélni.

Nincs is szükség folyton és minduntalan szemléltetésre. Csak akkor van szükség reá, ha a megértést a tanulók érzéki benyomásaira kell alapítani.

Szemléltetni lehet: 1. tárgyakat, 2. jelenségeket.

Némelyek beszélnek belső szemléltetésről is. Ezen értik pl. valamely erkölcsi igazság szemléltetése, absztrakt dolgok oly élénk leírása, hogy ez a fantáziát foglalkoztassa. Ez azonban csak átvitt értelemben nevezhető szemléltetésnek. Ez az előadás művészete. Az előadás élénk szemléletes módja. Igazi szemléltetés csak az érzéki benyomások nyújtása.

A tárgyak szemléltetése: a tárgybemutatás. Némelyek ezt a tanítás egyik alakjának tekintik s bemutatót a n a l a k n a k nevezik, mert valamely tárgyat a tanulók elé adnak, hogy ezek arról közvetlen érzéki benyomásokat szerezzenek. Pl. egy növény, egy állat, egy ásvány, egy dal, dallam vagy akár csak egy hang érzékeltetése: tárgybemutatás.

A tárgyat legjobb magában a természetben bemutatni, csak ha ez lehetetlen, akkor praeparatumokban (pl. az állatok kitömve, a növények szárítva stb.). Ha ez nincs, akkor lehet utánpótlásokat használni. A kép ezek után következik. Itt is jobb a színes kép, mint a fekete rajz.

De nem csak tárgyakat, hanem jelenségeket is szemléltethetünk. E jelenségek vagy tünemények, vagy cselekvések. Tüneményeknek nevezzük a természet jelenségeit, melyek akarat és öntudat nélkül mennek végbe. Ilyenek pl. a vihar, a tenger áramlása stb. Cselekvések, amelyeket bizonyos tudatosság jellemez. A tüneményeket természettudományi szempontból figyeltetjük meg. Itt arra kell figyelni, hogy előkészítsük ezt a megfigyeltetést, hogy éppen azt figyeljék meg a tanulók, ami lényeges. A tünemények szándékos előidézése a kísérlet. Az ily szándékos előidézést, mint kísérletet, azért kedveli az iskola,

mert hasznára van, s nem kell várnia addig, míg a tünetény véletlenül megjelenik.

Már a kísérletnél is cselekvéseket figyelünk meg. De főleg az ügyességek tanításánál kell a tanulóknak a cselekvéseket megfigyelniök, mert azokat utánozniök kell, hogy megtanulhassák.

Valamely cselekvés módját legcélszerűbb úgy tanítani, hogy a tanulók előtt a cselekvést megmutatjuk. Ezt nevezik előmutatásnak. Némelyek ezt is a tanítás egyik alakjának szokták tekinteni és előmutató tanalaknak nevezik.

Az előmutatás ugyan első sorban a szemléltetés kedvéért történik, de nemcsak azért, hanem azért is, mert az előmutatás suggesztív hatású a szemléltre, s ez a suggesztív hatás elősegíti azt, hogy a cselekvés egyáltalán létrejöjjön.

De első sorban rendesen mégis arról van szó, hogy a cselekvést tudatosan megszemléljék, a mozgásokat megértsék és emlékezetbe véssék. Célszerű ekkor úgy eljárni, hogy az egész folyamatot, tehát egy mozgás-sorozatot (pl. valamely vonal rajzolását, kézimunka-részletet) előbb egyszerre mutatjuk be összefüggésben. Azután a mozgás-sorozatot részeire bontjuk, s részletekben mutatjuk be. E részekre bontásnál helyesen kell választani azokat a nyugvó pontokat, ahol megállunk. Valahányszor a cselekvésnek fordulópontja van, meg kell állanunk. Végül még harmadszor is bemutatjuk összefüggésben az egész mozgás-sorozatot, hogy újra meglegyen az egésznek a képe.

Mindezt magyarázattal kell kísérni. A megtanulást nagyon előmozdítja az összefüggés ismerete, az elvnek ismerete, mely a mozgásokban uralkodik. L. Dr. Weiszely Ödön: A szemléltetés. Nemzeti Iskola. XII., 1905. 9. sz.



75. **A magyarázat.** Magyarázni annyit jelent, mint valamit világossá, az értelem számára fölfoghatóvá tenni. Magyarázhatunk: szavakat és mondatokat, fogalmakat és gondolatokat, tárgyakat és tüneményeket.

A tárgyak és tünemények érzékeinkre ható dolgok, tehát legjobban magyarázhatók akkor, ha szemléltetjük őket. De a szemléltetés magyarázat nélkül nem fogja a dolgokat fölfoghatókká tenni. Látja pl. a gyermek a villanygépet, s mégsem tudja, mi. Látja, hogyan megy a villamos vasút, s mégsem érti a dolgot. A megértéshez tehát nem elég a szemléltetés, ahhoz magyarázatra is van szükség.

Lehet a magyarázat hosszabb, vagy rövidebb. Néha a tanítás legnagyobb része magyarázatokból áll, sőt némelyek egyáltalán az olyan tanítást, midőn a tanító csak előad, s a tanítványok hallgatják, magyarázatnak nevezik.

A magyarázat azonban az igazi tanításnak mindig csak egy-egy részlete, s legtöbbször egy-egy rövidebb részlete, mely arra való, hogy valamely hiányt pótoljunk, valamely meg nem értett részt pótoljunk.

Hogyan kell tehát magyarázni? A magyarázatnak azokat az elemeket kell nyújtania, melyekre szüksége van a tanulónak ahhoz, hogy az újat megérthesse. Minthogy ez minden egyes esetben más és más, mindig a konkrét esettől, az anyag minőségétől és a tanuló képzettségétől függ, hogyan kell valamit megmagyarázni.

A legegyszerűbb eset az, ha a tanuló valamely s z ó t nem ért. Ezt kell megmagyarázni.

A s z ó t a következő módokon magyarázhatjuk meg:

1. Pestalozzi módja szerint, azaz: fölmutatjuk azt a tárgyat, melyet a szó jelent,

Ezt a módot azonban nem mindig alkalmazhatjuk, s nem is mindig kielégítő. Így az elvont nevekre pl. már egyáltalán nem alkalmas. (Pl. Lelkesedés, bágyadtság, csönd, viszony, elmélkedni stb.)

2. A második mód az, mikor az illető szó helyett annak synomáát mondjuk magyarázatul. Pl. előfordul ez a szó: ó d o n. Megmagyarázhatjuk úgy, ha azt mondjuk, annyit jelent: r é g i.

3. Meg lehet magyarázni valamely szót körülírás által. Pl. Enyv = amivel az asztalos a deszkát ragasztja.

Ez a mód is csak akkor van helyén, ha a tárgy maga ismeretes a tanuló előtt, csak a szót nem ismeri, s mi a körülírással emlékezetbe hívjuk a tárgyak képét.

4. Megmagyarázhatjuk a szó értelmét úgy is, hogy megmutatjuk a használatát, hogyan kell alkalmazni. Pl. Z ö r r e n = ha a szék eldől, nagyot zörren.

5. A képes kifejezéseket csak akkor lehet megmagyarázni, ha az eredeti, amiről a képes kifejezést átvittük, ismeretes fogalmakból áll. A képes kifejezés t. i. a jelentés kiterjesztése, átvitele. Pl. Az élet alkonya. Előbb az a l k o n y szó jelentésével kell a tanulóknak tisztába jönni. Azután a szó jelentését átvisszük az é l e t r e.

6. Ha valamely szónak kétféle jelentése van, célszerű csak az egyiket magyarázni, azt, amely akkor, mikor magyarázzuk, előfordul. A másik jelentését megint akkor, mikor úgy fordul elő. Ez esetben nem áll be zavar.

7. A szó jelentését néha a szöveg értelméből, a többi szó összefüggéséből ki is találhatja a tanuló. Pl. Jót-jót iszik vizéből az e l t i k k a d t kapás. (Tompá : Pogánykút.) A tanuló e szó értelmére követ-

keztet abból, hogy a kapás jót-jót iszik. Azért iszik jót-jót, mert el van tikkadva.

8. A magyarázni való szók néha olyanok, hogy bátran a tanítás végére lehet hagyni a magyarázatot.

A fogalmak magyarázata már egy-egy egész lecke. Ha a szükséges fogalmak hiányzanak, ezeket úgy kell nyújtani, mint ahogy egy új fogalmi egységen végig haladunk, mert hiszen az egész tanítás célja voltaképp fogalmak alakítása és nyújtása.

Lehet azonban eset arra, hogy egy fogalmat csak alkalmilag magyarázunk meg, mert az egész tanításnak egy-egy részletében előfordul, de jelentősége csupán annyi, hogy közelebb visz a főcélhoz, az egész egység megértését segíti, a kép kialakításában egy-egy vonás, csak arra van szükségünk, hogy a gondolkodásba kellő tartalommal illesszük be a hiányzó fogalmat, s a gondolatláncolat meg ne szakadjon. Ekkor nem idézünk nála. A haladásunkban ez csak egy lépcsőfok, s nem utunk végső célja.

Ilyenkor az a föladatunk, hogy tartalommal töltsük ki, — esetleg csak ideiglenesen, annyira, amennyire az a jelen használatra elégséges, — a hiányzó hézagot.

1. A fogalom magyarázatának első módja a definitió. Pl. A ráspoly az az eszköz, mellyel a kovács símára reszeli a vasat. Ez azonban az elemi tanításban a legkevésbbé célszerű mód, mert a gyermek a logikai műveletek iránt legkevésbbé fogékony. De helyén van ott, ahol tudományos fogalmakat akarunk nyújtani.

2. Néha elég a definitió egy része is, pl. a főfogalom, mely alá az ismeretlen fogalom tartozik, vagyis a legközelebbi nemi fogalom. Pl. A csíz éneklő madár. Így magyarázhatjuk a személyneveket. Pl. Botond magyar vezér.

3. Néha elég egy-egy lényeges jegy megnevezése. Pl. Orsó = amivel a fonalat fonják.

Ekkor a fogalom t a r t a l m á b ó l emeltünk ki egy vagy több lényeges jegyet.

4. Magyarázhatjuk a fogalmat úgy is, hogy a körét igyekszünk megjelölni. Ezt megtehetjük, ha a körébe tartozó egyedek közül nevezünk meg néhányat. Pl. I p a r o s: a kőműves, az asztalos, a lakatos, a szabó, a varga, a pék, a hentes.

5. Megmagyarázhatjuk a fogalmat példák által is. Pl. Csere = ha Géza Sándornak egy tollat ad, s Sándor helyette egy képet ad Gézának, akkor az csere.

A példa, melylyel magyarázunk, lehet egész történet is. Ilyenek vannak a szentírásban. Ilyen pl. a tékozló fiú története.

6. A fogalom magyarázható szemléltetéssel is. Pl. R ü g y. Legczélszerűbb, ha a tanító megmutatja a rügyet egy faágon.

A tárgyak magyarázata a szemléltetés. De nem elég a tárgyat bemutatni, meg is kell magyarázni. Föl kell hívni a figyelmet minden lényeges részre.

A mondatok magyarázatához az szükséges, hogy előzőleg minden szót, mely a mondatban van, megértessünk a tanulókkal. De jól tudjuk, hogy lehet olyan eset, hogy bár minden szót értünk is, a mondat értelme nem világos előttünk. Tehát a mondatokat is meg kell magyarázni.

A mondat értelme többféle okból lehet homályos. Az első ok az, ha a szavak értelme ismeretlen a tanulók előtt. Ekkor a szókat kell megmagyarázni egyenkint. A másik az, hogy a fogalmak és tárgyak értelme nem világos. Ekkor pedig természetesen ezeket fogjuk magyarázni.

Azonban az igazi mondat-magyarázat az, mikor a szavak összefüggését magyarázzuk. Az összefüggés

két okból lehet a tanuló előtt ismeretlen, mert 1. szokatlan kapcsolatok vannak, 2. mert képes kifejezések vannak a mondatban.

Példa. „F o g a n e m f ű l i k a h h o z e g a z d á n a k.” (Arany: Toldi II.) Ha minden szót meg is magyarázunk, akkor sem lesz még érthető a mondat. F o g = amivel harapunk; n e m = tagadó szó; f ű l i k = melegszik, hevül; a h h o z = a munkához, amiről az előbb szó volt; a g a z d a = aki gazdálkodik, vagy akié a birtok.

A *gondolatok* magyarázata látszólag összeesik a *mondatok* magyarázatával. Együtt is szokott járni a kettő, mert ha a mondat értelmét magyarázzuk, rendszeren a benne rejlő gondolatot fejtjük ki. De azért, mikor a *gondolatok* magyarázatáról van szó, azt a mélyebben rejlő gondolatot kell értenünk, mely néha nem is egy, hanem több gondolatnak, egy gondolat-sornak eredménye. Ugyanaz, amit némely műben alapeszmének is neveznek.

A *tüneményeket* is ugyanazon okból kell magyaráznunk, mint a tárgyakat. Akárhányszor hiába látjuk szemünk előtt lefolyni a tüneményt, nem értjük, ha meg nem magyarázzák nekünk.

A magyarázat itt azzal kezdődik, hogy a tüneményt megfigyeltetjük. Azután a figyelmet azokra a tényekre irányítjuk, amelyeken a magyarázat nyugszik.

A tünemények megfigyelésénél főleg arra kell a figyelmet előre fölhívni, ami csak egy pillanatig tart.

A leírás azonban még nem magyarázat. Az okozati összefüggést kell föltüntetni. Az okozati összefüggést úgy tüntetjük föl, hogy a tünemény elemzéséből kiindulva megállapítjuk induktíve az elméletet. Ennél-fogva a természettudományoknál is gyakran esik össze a tudomány módszere a tanítás módszerével,

tehát a tudományos magyarázat az elemi magyarázattal. De nem mindig van az így.

A magyarázat egyszerű közlése helyett célszerűbb a tanulókat e magyarázatra rávezetni. L. *Weszely*, A magyarázat, Magyar Pestalozzi. 1905.

76. A rávezetés. (Kifejtés.) A jól rendezett tanítás voltaképp a tanulóknak rávezetése az ismeretre.

Hiszen nem is mi nyújtjuk az ismeretet, a tanulók szerzik azt maguk, a tanár csak odavezeti őket, ahol azt megszerezhetik.

Az egész tanítást ennek az alapelvnek megfelelően kell tehát rendezni, s így minél több tért engedni a tanulók munkásságának. A tanárnak, tanítónak minél inkább háttérbe kell vonulnia, csak ellenőrizni a haladást, vezetni és irányítani. Alapelv: amit a tanulók el tudnak maguk is végezni, végezzék maguk; amire rá lehet őket vezetni, azt ne adjuk nekik készen, hanem arra jöjjenek rá maguk.

A rávezetés akkor lehetséges, ha a tanulók az új tárgy megértéséhez, az új tétel megállapításához szükséges ismeretek birtokában vannak, s most csak új vonatkozásokról, új kombinációkról van szó. Nem lehet tehát a tanulókat rávezetni arra, amihez az előzmények, a szükséges alapismeretek hiányoznak.

Némelyek azt tartják, hogy mindenre rá lehet s rá kell vezetni a tanulókat, s egyáltalában semmit sem szabad közölni. Így a Herbart-iskola jelenben legtekintélyesebb képviselője *Rein Vilmos*, jenai tanár azt tanítja, hogy még a mese egyes mozzanatait is a tanulókkal kell kitaláltatni.

A rávezetés csak akkor lehet sikeres, ha a tanár tárgyát jól ismeri, minden részlettel tisztában van, azzal könnyedén tud bánni, s pillanatról pillanatra úgy tudja alakítani azt, amint azt az előállott helyzet kívánja.

Ha a tanulót valamire rá akarjuk vezetni, számba kell vennünk, melyek azok a tények, amelyek a tanulók előtt ismeretesek.

Azután világosan kell látnunk az okozati összefüggés egész láncolatát a végső eredményig, melyet elérni óhajtunk.

Az okoskodást a meglevő adatokból indítjuk el, s megadjuk a gondolkodás számára az irányt. A következő lépésnél újabb kérdéssel tovább vezetni a tanulót. Ha valahol letévedne a célhoz vezető útról, egy, a tárgyra vonatkozó kérdéssel visszaterelni. Így kell haladni mindaddig, míg az eredményt elértük. Ezt az eredményt röviden összefoglaljuk, s azután az a feladat áll előttünk, hogy az eredmény megerősítéséről gondoskodjunk.

77. A megerősítés. A dolgok megértése kétségtelenül az igazi tudás alapja. Régebben keveset törődtek a megértetéssel, s csupán az emlékezetbevésést tartották szem előtt, ujabban ismét a megerősítést szokták elhanyagolni, s beérik a megértetéssel. A megerősítést némelyek egészen a tanulóra bízák, sőt azt kívánnák, hogy ezt a tanuló otthon, a szülők felügyelete és vezetése mellett végezze. Pedig a megerősítésről való gondoskodás is az iskola feladatai közé tartozik.

A tanulásban tehát első a megértés, csak azután következik a betanulás, a begyakorlás. Egyiket sem szabad elmulasztani. Néha a megértetés tart tovább, néha azonban a megerősítés, az emlékezetbevésés, a begyakorlás. Ez utóbbi különösen az ügyességekre, az írás, rajz, ének, testgyakorlat, s az összes művészetek technikai részére nézve áll.

Kétféle feladata van a megerősítésnek: először is meg kell őrizni az emlékezetben az ismeretet. Ez úgy történik, hogy szoros társításokat, associatiókat létesí-

tünk. Másodszor arról kell gondoskodni, hogy az így szerzett ismeret könnyen és gyorsan jelentkezék, mikor reá szükség van. Ez az alkalmazás.

Először tehát arról gondoskodni, hogy szoros kapcsolatok létesüljenek az új ismeret és a régié között. Tehát be kell gyakorolni az associatió útjait. Ezt már a megértetés is elősegíti, mert azt, amiben értelmi összefüggés van, könnyebben tartjuk meg emlékezetében. Az associatió-utakat pedig az ismétlés, a gyakori földezés mélyíti ki. Állandó kapcsolatokat gyakori ismétléssel teremthetünk meg.

Az emlékezetbevézés különböző módjai mind azon alapszanak, hogy társításokat hoznak létre.

A társítások könnyebben mennek végbe, ha a betanulni valónak formája, külső alakja nem változó, hanem ugyanaz. Ha tehát valamely szabályt mindig más szavakkal fogalmazunk a gyermeknek, akkor nehezebben fogja megtanulni, mert ő nem tud még a nyelvvel úgy bánni, hogy elég neki a gondolatokat, s a gondolatok sorrendjét megtanulni, a nyelvbeli kifejezések jönnek maguktól. Igaz, hogy jönnek, de ezek a kifejezések nem lesznek szabatosak, s így a tanár nem is fogadhatja el őket. A tanuló pedig a gondolatokat tudja, csak a kifejezést nem, s ha a tanár ilyenkor azt mondja a tanulónak, hogy nem tudja, ez elkedvetleníti őt, mert úgy érzi, hogy tudja, csak nem tudta elmondani a dolgot.

Addig tehát, míg a tanuló a kifejezésben kellő képességre szert nem tett, szükség van szószzerinti betanulásra is. Ezzel nyelvbeli formákat tanul, kifejezéseket szerez, s mikor ezeket már tudja, akkor érhetjük be azzal, hogy csak a gondolatok sorrendjét tanuljuk.

A megerősítés egyik módja a betanulás (memorizálás). A betanulás a dolgok emlékezetbe vésése, előre megállapított formában.

A memorizálás rendesen úgy történik, hogy a betanulni valót addig ismételjük, míg a fölidézés minden nehézség nélkül megy végbe.

A betanulás többféleképp történhetik. Egyik mód az, hogy megállapított s betanulandó szöveget a tanuló, vagy tanulók előtt előmondjuk, s ők utána mondják. Természetesen nem szabad azt gondolnunk, hogy a szavak megtanulása egyúttal a gondolatok megtanulása is. Éppen azért előzi meg a betanulást a megértetés, a magyarázat és a rávezetés.

A betanulni való szöveget a tanulók esetleg karban, együttesen is mondhatják utánunk, s ismételhetik mindaddig, míg nem tudják. Így tanított Pestalozzi is, s így tanítanak némelyek ma is, különösen az elemi iskolában.

A másik eset az, ha a betanulni való a könyvben van. Ha könyvben van a betanulandó anyag, akkor a tanuló otthon is elvégezheti a betanulást.

A tanulóknak azonban mindenesetre meg kell mutatni a tanulás módját.

A legujabb időkig az a vélemény volt elterjedve, hogy könnyebb valamely szöveget betanulni, ha részekre, s hozzá kisebb részekre osztva tanulja a gyermek. Újabb vizsgálatok s kísérletek kiderítették, hogy ez nem áll. Egy-egy összefüggő részletet addig kell ismételni a maga egészében, míg könyv nélkül nem tudjuk.

Nagyon megkönnyítik az emlékezetben tartást a felosztások, rendszerbe foglalások. Ha pl. valamely dologról azt mondhatom, három része van: ez az első, az a második, ez a harmadik, ez nagyon megkönnyíti az emlékezetben tartást. De az ily felosztás jegyen logikai alapon álló és helyes felosztás.

A táblázatok, a táblázatos átnézetek, schematikus rajzok segítik az emlékezetben tartást. Hasonlókép

a jegyzőfüzetbe írt egy-egy szó, egy-egy mondat, melyet a megértés eredménye gyanánt jegyeztünk be oda.

Végül a betanulandó szöveg leírása, másolása is segít az emlékezetbe vésni azt.

Ezután következik az alkalmazás, az ismeretek felhasználása, mely csupán csak gyakorlás dolga.

Ez a begyakorlás úgy történik, hogy konkrét eseteket, példákat nyújtunk a tanulóknak, ahol a szerzett ismereteket alkalmazniok kell. E példák nem tévesztendők össze a kiindulással. A kiindulás is konkrét esetből történik.

Itt már nem kötjük magunkat formákhoz és sorrendhez. Sőt éppen az a célunk, hogy minél többféle formában és mindenféle sorrendben is gyakoroljuk a tanulót. Itt tehát minél több s minél többféle példát, konkrét esetet nyújtunk és a tanultakat különböző összefüggésben és különböző sorrendben idézzük föl, hogy készséget fejlesszünk a szerzett ismeret alkalmazásában. L. *Krammer József*: Az emlékezet. Polgári Iskolai Közlöny. IX. 1905. 3. és 4. sz.

78. **A tanalakok.** A tanítás külső alakja: a tanalak. A tanítás az embernél a nyelv közvetítése segítségével történik. A tanítás alakja e szerint voltaképp az a nyelvbeli alak, amellyel a tanítást közvetítjük. Ez pedig csak kétféle: az előadás és a párbeszéd.

Némely német pedagógus a tanítás alakjai közé számítja a szemléltetést (L. a 96. lapon) s azt bemutató és előmutató tanalaknak nevezi. Bemutatónak akkor, ha tárgyak szemléltetéséről van szó, előmutatónak pedig a cselekvések szemléltetését. Mindkét esetben azonban szükségünk van a nyelv közvetítésére. Maga a bemutatás vagy előmutatás nem lehet elegendő, mert az legföljebb benyomásokat nyújt s utánzásra ösztönöz, de az értelmet nem világosítja

fel. A bemutatás és előmutatás együtt járhat úgy az előadó, mint a párbeszédese tanalakkal.

Vannak más német pedagógusok, akik különbséget tesznek a tanítás belső és külső alakja között. Belső alaknak nevezik azt, amit tanmenetnek is szokás nevezni: a közlés módjának a belső menetét s megkülönböztetnek dogmatikus és heurisztikus belső tanalakat. Dogmatikus a belső tanalak, ha a tananyagot készen nyújtjuk a tanítványnak, mint kész megállapított igazságot. A dogmatikus tanítás a tantételek egymásutánjából áll. Dogmatikus a tanítás akkor is, ha előbb adjuk a tételt, azután a bizonyítékokat; előbb a szabályt, azután a példákat.

Heurisztikus a belső tanalak, ha az igazságot nem nyújtjuk készen, hanem azt előbb megtaláltatjuk s így azt az utat követjük, mely egy igazság feltalálására rávezet. Ez az út az, melyen a tudomány is az igazságokra rájött.

Ezek azonban voltaképp nem külső alakjai a tanításnak, s nem is függnék össze a külső alakokkal.

A tanítás külső alakja csupán az előadás és a párbeszéd. Előadás a közlésnek az a formája, midőn csak a tanító beszél, a tanulók pedig figyelnek. Tehát ekkor a tanár cselekvő, aktív részt vesz a tanításban, a tanulók csak passzíve viselkednek.

Az előadás különös alakjaihoz számítjuk az olvasást és tollbamondást (diktálást) is.

A párbeszéd a közlésnek az az alakja, midőn a tanár és tanítvány egyaránt tevékeny részt vesz a szellemi munkában. A tanár kérdéseket intéz s a tanulók felelnek, esetleg maguk újabb kérdést intéznek, s a tanítás ilyen kölcsönös vonatkozások formájában megy végbe.

Kizárólag egyik alakot sem használjuk. Hogy mikor

melyik alakot kell alkalmazni, az a tárgy természetétől, a tanulóktól, s a körülményektől függ.

79. **Az előadás.** A jó előadás tulajdonságait voltaképp a stilisztika és retorika tárgyalja.

A jó stílus törvényei állanak a tanításra nézve is.

Minden műfajnak meg van a maga stílusa, s ezt a tanításnál is tekintetbe kell venni. Legyen más a stílus, ha leírnunk, ha elbeszélünk vagy mesélünk, ha tudományos kérdést fejtegetünk, vagy ha pl. iskolai ünnepélyen szónoki beszédet mondunk.

Az előadás tanítás alkalmával azonban ne legyen szónoklat. A szónoklat hangja és hatása is egészen más, mint a tanításé.

Kis gyermekeknél leginkább a mese hangja van helyén. A nagyobbaknál a komoly elbeszélő hang.

A jó előadás tanulmány és gyakorlat dolga.

Ezért ajánlatos az előadásokat különösen kezdetben írásban kidolgozni, s betanulni. Ez csak eleinte szükséges, ha eleinte így teszünk, hamar megjön a kellő gyakorlat.

A jó előadáshoz először is kellő tárgyismeret szükséges. Aki a tárgyat nem tudja, az nem is tud arról helyesen és szépen beszélni. Amit jól tudunk, arról könnyű folyékonyan beszélni.

A jó előadás második kelléke a kifejezések gazdagsága. Ezt meg lehet szerezni klasszikus írók és költők tanulmányozása által.

Harmadik kelléke a jó előadásnak az, hogy lélektani ismereteken, s a tanulók szellemi színvonalának gyakorlatból való ismeretén alapuljon.

A hallgatóság értelmi színvonalától függ az előadás. A jó előadónak egészen a hallgató álláspontjára kell helyezkednie. De az egész előadás folyamán azt kell szem előtt tartani: mi merül föl a hallgató lelkében, mikor én ezt mondom? Az a jó előadó, aki ezt

tekintetbe veszi, s így a hallgatók gondolatait követve velük okoskodik, velük elmélkedik, velük kételkedik, s velük együtt jut el a megnyugtató eredményhez.

Végül nagyon fontos az, hogy a kifejezések, melyeket mondunk, olyanok legyenek, melyek képzeteket ébresztenek a tanulók lelkében. Tehát ne legyenek absztrakt kifejezések, hanem inkább színesek, inkább képes kifejezések, olyanok, melyek a gyermek fantáziáját foglalkoztatják. A fantázián keresztül vezet az út a gyermek értelméhez.

Az előadó tanalakhoz kell számítanunk a felolvasást is. Ez a forma nálunk leginkább az ismeretterjesztés társadalmi intézményeiben szokásos, pl. egyesületekben, akadémiákon, de külföldön az egyetemi előadások is nagyon gyakran ilyenek.

Iskolában csak akkor van helyén, ha pl. valamely költeményt valamely könyvből egy-egy részletet kell bemutatni.

A tollbamondást (diktálás) is ide kell számítani. A tollbamondás azzal a céllal, hogy a tanulók a betanulandó szöveget írják le, nincs megengedve. De helyén van a tollbamondás a helyesírás begyakorlása céljából, továbbá, ha számtani példákat vagy a jegyzőfüzetbe egy-egy értékes adatot kell beírni.

80. **A párbeszéd.** A párbeszédes tanalak beszélgetés tanár és tanítvány között.

E tanalaknak háromféle faja lehetséges.

Egyik faja a katekézis. Nevét a kereszténység első idejében kapta. A megkeresztelendő pógányok — görögül katekumének — tanításban részesültek, s ezt a tanítást nevezték katekézisnek. A katekéta, azaz a hitoktató, a szükséges tudnivalókat betanította és kikérdezte. Ma is azt a könyvet, melyben a hit-igazságok, kérdések és feleletek alakjában vannak fogalmazva, katekizmusnak nevezik.

A katekézis a tanulóknak előre megadja a kérdés és a felelet alakját is.

Itt tehát a tanuló önmunkássága a felelet megszerkesztése alkalmával nem vétetik igénybe.

A párbeszédese tanalak második faja a szokrátészi tanalak. Szokrátészi ről, a görög bölcsről nevezték el, ki ilyen alakban tanította tanítványait.

A szokrátészi tanalak abban különbözik a katekizistól, hogy itt a feleletek nincsenek előre megállapítva. A kérdések célja az, hogy a tanítványt gondolkodásra bírják, s a felelet a gondolkodás eredménye, a főladott tétel megfejtése. A következő kérdés ezen az adott feleleten épül föl, s mindig a tanítvány adta feleletekben halad a tanítás tovább.

Azonban az okoskodást jó részt itt is a mester végzi el, nem a tanítvány. A tanítvány csak követi mesterét gondolatban, elmélkedik a főladott kérdéseken, s megerősíti a mester okoskodását.

A párbeszédese tanalak harmadik faja a heurisztikus vagy kifejtő tanalak.

Itt a kérdés és felelet nincs előre megállapítva, csak az okoskodás menete, a rávezetés útja. Az eredményt a tanulók maguk állapítják meg, ők okoskodnak és keresik a megfejtést. A tanító pedig csak vezeti őket. Minden következő kérdés az előző felelettől függ, ezen alapszik. De minden következő kérdés egyúttal ösztön a következő munkára.

81. **A kérdés.** A tanítás folyamán mindig nagy szerepe van a kérdésnek, s azért annak, aki tanítással foglalkozik, tanulmányoznia kell a jó kérdés föltételeit s a kérdezés lélektanát.

A didaktikai kérdés különbözik a köznapi életben előforduló kérdéstől. A köznapi életben a kérdés arra való, hogy vele valaki megtudjon valamit, amit

nem tud. Tehát az kérdez, aki nem tud valamit. Ellenben a tanítás alkalmával a kérdés voltaképen csak eszköz arra, hogy a tanulót szellemi munkára indítsuk. A cél vagy az, hogy a tanuló valamely igazságot a maga erejéből saját gondolkodásával megkeressen, vagy az, hogy valamit emlékezetébe hívjon. Aki tanít, az a kérdéssel tehát voltaképen a tanuló szellemi munkásságát irányítja. Aki didaktikai kérdést intéz, az tudja a feleletet.

A kérdést sokféleképpen szokás fölosztani. Legfontosabb a kérdéseknek a cél szerint való megkülönböztetése.

A kérdés célja szerint lehet: kifejtő és vizsgáló kérdés. A kifejtő kérdés célja az, hogy a tanulót valamely új ismeretre rávezesse, tehát a tanulót önálló szellemi munkára ösztönözze. A vizsgáló kérdés célja az, hogy a tanuló valamely meglevő ismeretét felújítsa. A kifejtő kérdés tehát a gondolkodást foglalkoztatja, a vizsgáló kérdés az emlékezethez fordul.

A kérdést föl lehet osztani a hozzá tartozó felelet alapján is. A kérdés a hozzá tartozó felelet alapján lehet: el döntő vagy meghatározó kérdés.

Eldöntő kérdés az, melyre igen vagy nem a felelet. (A magyarban ugyan az „igen” helyett szokás a megerősítő mondatrészt ismételni, de ez csak nyelvi sajátság, mely nem változtat a dolog lényegén.) Pl. Van még több bővítő mondatrész? — Igen (van), nem (nincs).

Ennek a kérdésnek egyik változata a szétválasztó (disjunctiv) kérdés. Itt adva van két vagy több lehetőség s a feladat az, hogy a tanuló döntse el, melyik eset az, mely megállhat.

Pl. A korall állat, növény vagy ásvány-e?

Az eldöntő kérdés, hozzáértve a szétválasztó kérdést is, nagyon kevésbé foglalkoztatja a tanuló önmunkaságát, mert már készen adja a felelethez szükséges elemeket.

A meghatározó kérdés feleletül valamely hiányzó mondatrészt vagy egész mondatot kíván. Pl. Mi a háromszög?

Megkülönböztetnek ezeken kívül: fő- és mellék-kérdést, Fisegítő kérdést, összefoglaló (koncentráló) kérdést. Ezeket nem kell bővebben magyarázni, a név mutatja természetüket.

82. **A jó kérdés föltételei.** A jó kérdés föltételei kétfélék: 1. logikai, 2. nyelvi föltételek.

A logikai föltételek a következők: 1. Annak a fogalomnak a helyes megválasztása, melyre a kérdés irányul. 2. A kérdezett fogalom kellő meghatározása.

Először is a kérdésnek a lényeges fogalomra kell irányulnia.

A második logikai föltétel az, hogy a kérdés határozott legyen. Ez annyit jelent, hogy csak egy helyes feleletet lehessen adni reá. A kérdés akkor határozott: 1. Ha megadjuk a kérdésben a kérdezett fogalomhoz való legközelebbi nemi fogalmat. Pl. Melyik folyó mellett van Budapest? (A kérdezett fogalom: Dun a nemi fogalom: folyó.) 2. Ha annyi jegyet sorolunk fel a kérdésben, amennyi a kérdezett fogalom meghatározásához szükséges. Pl. Milyen égi test a föld, minthogy a nap körül forog? — (A kérdés nem volna határozott így: Milyen égi test a föld? -- Ekkor sok helyes feleletet lehet rá adni. (Pl. Gömbölyű, nagy, tenyészettel s lakókkal bíró stb.)

A kérdés ne legyen olyan, hogy a tanuló gondolatait félrevezesse. Pl. Miért van különösen sok cserebogár a szökőévekben? Ekkor a tanuló összefüggést fog keresni gondolatban a szökőév és a cserebogarak

szaporasága között, holott ezek közt semmi összefüggés nincs.

A jó kérdés nyelvi föltételei grammatikai és stilisztikai föltételek. A szabatoság, helyes magyarság, világosság minden nyelvi kifejezésben, tehát a kérdésben is szükséges.

Kíváncsinos, hogy a kérdéseket ne tegyük föl egymás után három-négyféle formában. Ez zavarja a tanulót. Ha már felelt reá, később lehet a kérdést más alakban ismételni.

Végül a kérdések helyes elosztására is gondolni kell. Lehetőleg minden tanulót kell foglalkoztatni s egyenletesen felosztani a kérdéseket. Nem célszerű ebben semmiféle sorrendet sem tartani, mert így csak akkor figyel a tanuló, mikor tudja, hogy rá fog kerülni a sor. Ugyanezen okból jobb a kérdést az egész osztályhoz intézve előbb feladni, mielőtt valakit a felelésre felszólítottunk volna.

83. **A felelet.** A tanuló feleletével is bánni kell tudni, mert ez a felelet adja az alapot a további haladáshoz.

A tanuló a kérdésre vagy felel, vagy nem felel. Ha nem felel, kutatni kell az okokat, miért nem felel. Ha az az ok, hogy a tanuló bátortalan, vagy zavarban van, akkor bátorítjuk, biztatjuk. Ha az az ok, hogy nem érti a kérdést, megmagyarázzuk azt neki vagy újra feladjuk érthetőbben. Ha makacsság a nem felelés oka, akkor ez fegyelmi eset, s úgy járunk el, mint fegyelmi esetekben szokás. Végül, ha azért nem felel a tanuló, mert nem tud, igyekszünk őt a feleletre rávezetni.

A felelet lehet: 1. helyes, 2. helytelen, 3. részben helyes, részben helytelen.

A helyes feleleteket elfogadjuk, s tovább haladunk.

A helytelen feleletnél kutatjuk, mi az oka a helytelen feleletnek. Először is magunkban keressük a hibát. Talán rosszul tettük föl a kérdést. Vizsgáljuk meg a kérdést ebből a szempontból, s ha úgy találjuk, hogy az nem helyes, tegyük föl újra, helyesebben, világosabban.

Ha a helytelen felelet oka az, hogy a tanuló a kérdést rosszul értette, föl kell őt világosítanunk. Ha azért rossz a felelet, mert a tanuló helytelenül okoskodott, rá kell vezetnünk a helyes útra. A tanulóval magával kell a hibát beláttatni, s kijavíttatni. Ha hiányzanak a szükséges előismeretek, ezeket kell megadni.

Lehetséges végül az is, hogy a felelet oly visszás, hogy általános derűtséget kelt. Itt a tanár tapintatától függ a helyes bánásmód. Látni kell azonnal, hogy a tanuló szándékosan felelt-e így vagy nem. Ha az volt a szándék, hogy az osztályt mulattassa, akkor ez fegyelmi eset. Ha azonban önkénytelenül felelt így, akkor mindenekelőtt azt nézzük, vajjon nem fájt-e neki is az, hogy most ő közderűtség tárgya? Ha nem, s a felelet különben ártatlan, a tanár is együtt nevethet a nevetőkkel, ha azonban ez fegyelmetlenségre vezet, vagy eltereli a figyelmet a tárgytól, a tanár komoly viseletével visszatereli a tárgyalást rendes medrébe.

84. A taneszközök. A tanítás alkalmával fölhasznált mindazon eszközöket, melyek a sikert előmozdítják, taneszközöknek nevezik. Tágabb értelemben taneszköz már maga a kérdés, órarend, az iskola egész fölszerelése: a padok, asztal, egész bútorzat, tábla, kréta stb. De szűkebb értelemben csak azokat az eszközöket nevezzük taneszközöknek, melyeket a módszeres menet alkalmával a tanítás könnyítésére használunk.

E taneszközöket két csoportba oszthatjuk. Egyik csoportba tartoznak melyiket az használ, aki tanít, a másik csoportba azok, melyeket a tanulók használnak.

A tanító vagy tanár kezéhez valók: 1. Az iskolai tábla, kréta, szivacs, vonalzó, körző. 2. A szemléltető eszközök: tárgyak, praeparatumok, képek, földgömbök, planetarium, térképek, számológép, falitáblák, betűszekrény, stb. 3. Könyvek.

Az iskolai tábla a legszükségesebb taneszköz. Ezzel lehet pótolni sok más drága taneszközt is. Itt mindig szemléltetővé tehetjük mindazt, amit csak föl lehet írni vagy föl lehet rajzolni.

A szemléltető eszközöket a modern iskola nagy mértékben veszi igénybe úgy, hogy ezek gyártása külön iparággá fejlődött.

A legjobb szemléltető eszköz a szemlélni való és szemléltető természet. A legcélszerűbb tehát lehetőleg mindent természetben bemutatni. A szemléltető eszközök közül azok jobbak, melyek közel állnak a természethez, s melyeknek szerkezete nem komplikált.

A természethez közel állnak a praeparatumok (készítmények), de csekélyebb értékűek. Ezek akkor jók, ha a tárgyat természetes helyzetben, s természetes környezetben tüntetik föl. Hasonló értékűek a gipszből, papírmáséból készült utánzatok.

Az iskola ujabban nagy mértékben használja föl a képeket. Itt is óvatosnak kell lenni, nehogy a kép csak a szórakoztatás eszköze legyen, s akadálya a benyomás megerősítésének s a nyugodt gondolkodásnak. Jobb a színes kép, mint a fekete rajz. A kép legyen művészi. A képeket vetítő készülékkel (szkiopikon) ernyőre vagy falra is szokták vetíteni.

A térkép a föld tudományos ábrázolása. A földgömb s a planetarium kisebitett utánzat. Ezek a földrajz tanításánál okvetlenül felhasználandók.

Vannak külön szerkezetek, melyek iskolai célra készülnek, hogy segítsék a megértést. Pl. mértani testek, fizikai eszközök, számológépek. Ezek annál,

jobbak, minél egyszerűbbek, s minél tipikusabban mutatják be a megérteni valót.

A fali-táblák, melyek szintén ezt segítik, főleg akkor tesznek jó szolgálatot, ha olyan dolgokat tüntetnek fel kellő nagyságban, amit egyéb módon nem lehetne szemléltetni.

Egyébként igen célszerű tanulókkal készíttetni a szemléltető eszközöket.

Könyvekre a pedagógusnak főleg az iskolán kívül van szüksége a maga előkészülete és továbbképzése szempontjából. Azonban az iskolában is szüksége van azokra a könyvekre, melyeket a tanulók használnak.

A tanulók kezébe való taneszközök: a különféle füzetek és könyvek.

A füzetek az egyes tanulónál arra szolgálnak, amire a közösség előtt a nagy iskolai tábla: írnak s rajzolhatnak bele.

E füzetek a szükség és cél szerint igen különbözők. Kezdő tanulóknál a füzetek helyettesítője a palatábla.

A könyv a tanuló legfontosabb segédeszköze. Az iskolai könyvek háromfélék: 1. Olvasókönyvek. 2. Gyakorlókönyvek. 3. Tankönyvek.

E háromféle könyv mindegyikének más-más a jelentősége és szerepe a tanításban.

A olvasókönyvek oly anyagot tartalmaznak, mely alapul szolgál az iskolai magyarázatnak. Ez az anyag az irodalom kincseiből, kiváló írók, költők munkáiból van merítve. Az olvasókönyvet főképp az iskolában használja a tanuló, még pedig nem csupán azért, hogy az olvasásban kellő jártasságra tegyen szert, hanem azért is, hogy az olvasmány a tárgyalás alapjául szolgáljon.

A gyakorlókönyvek oly anyagot tartalmaznak, melyen a tanuló a szerzett ismereteket alkal-

mazhassa, s így a tanultakat begyakorolhassa. Ilyenek pl. a számtani példatárak, melyek anyagot nyújtanak a számtani ismeretek begyakorlására, a nyelvtani példatárak, melyek a helyesírás és fogalmazás begyakorlására adnak anyagot. A gyakorló könyveket, — minthogy az anyag ilyen begyakorlására rendszeren a tanuló otthoni szabadidejét veszik igénybe, — rendszeren akkor használja a tanuló, mikor nem a pedagógus vezetése mellett, hanem otthon egyedül dolgozik.

A t a n k ö n y v a tanítás eredményét tartalmazza rövid összefoglalásban. A tankönyvet tehát otthon használja a tanuló, mikor fel akarja újítani azt, amit az iskolában hallott és megértett. A tankönyv csak akkor vehető elő, mikor az anyagot az iskolában már tanár és tanuló közösen földolgozta. E háromfajta könyv határai nem mindig vannak megtartva, s néha egy kötetbe van összefoglalva két- vagy háromfajta is.

Minden taneszköz és könyv csak akkor használható, ha azt a vallás- és közoktatásügyi miniszter használatra engedélyezte. Kath. és felekezeti iskolákban csak oly könyveket szabad használni, melyet az illető egyházi hatóság is engedélyez. L. *Vegédy*, Népiskolánk felszerelése (Budapest, Franklin-Társulat).

85. **Leckék és házi föladatok.** Az iskola föladata az volna, hogy a tanulás munkáját minden részletében elvégezze. Tehát nemcsak az anyag megértetéséről kellene gondoskodni, hanem annak begyakorlásáról is. Ez azonban a nagy létszám, a tanulók egyéni különbsége, s az iskolában töltött rövid idő miatt nem mindig lehetséges. Ezért már szinte átment a köztudatba, hogy a begyakorlást otthon kell a tanulónak végeznie, s otthon leckéket kell tanulnia és föladatokat végeznie.

Sokan ellenzik a leckéket és házi föladatokat, s a következő két főérvük van: 1. A tanítást lehetőleg egészen el kell végezni az iskolában, 2. a tanítás nem áll lecke-föladásból s lecke-kihallgatásból. Ez igaz. Így is kell a pedagógusnak felfognia a maga munkáját. Azonban, ha egészen el is végezzük minden részében a tanítás munkáját az iskolában, még akkor sem tanácsos a tanuló házi munkásságát, önálló tevékenységét egészen mellőzni.

A házi munka fejleszti az önállóságot, ambíciót és kötelességérzetet. A tanuló kíván is szabad idejében valamivel foglalkozni.

Természetesen nem szabad a tanulót a házi munkával túlterhelni. Hogy mennyi elég ebből, az individualis. Azért csak a minimális mennyiséget szabad kötelezően kiszabni, inkább lehet olyan dolgot is adni, amit csak az végezzen el, aki akarja.

A leckének és föladatnak nem szabad csupán időtöltésnek lenni. Olyan legyen, mely a tanultak gyakorlására való, s emellett a munkakedvet is fokozza.

Az anyaggal összefüggésben kell állania a leckének és föladatnak. Csak oly anyag köréből legyen az merítve, melyet már tárgyaltunk. A lecketanulás módját is meg kell mutatni a tanulóknak. Könyv nélkül csak értékes szöveget szabad betanultatni.

A leckéket és föladatokat számon kell kérni, ha ezt nem tesszük, akkor kötelességmulasztásra szoktatjuk a tanulót. A számonkérés azonban ne töltsen ki egész időnket, s a mulasztás elbírálásánál legyünk óvatosak és körültekintők.

86. Az ismétlések. Régi mondás, hogy a tudás anyja az ismétlés. Amit jól akarunk tudni, azt gyakran kell ismételni. De az ismétlésnek van egy nagy baja, s ez az, hogy unalmassá teszi a legérdekesebb dolgot

is. Ha pedig valami unalmas, akkor tanulása fáradtságos, nehéz, lélekölő.

Az ismételésre tehát szükség van, de nagyon óvatosan és ügyesen kell vele bánni tudni.

Először is nem szabad az ismétlést túlságba vinni, azaz kimondani, hogy addig tovább nem megyünk, míg ezt a tanuló jól nem tudja. Tévedés azt hinni, hogy nem szabad tovább menni, míg az előzményeket egészen jól nem tudja a tanuló. Bizonyos határon túl hiába is való az ismételés, nem segíti elő a tudást. Hogy hol ez a határ, azt a gyakorlat mutatja meg, mert ez változó. Jobb ilyenkor tovább menni, s alkalomlag ismét visszatérni reá. Kísérletek igazolják, hogy a tanulás könnyebben megy végbe, ha időközönként egyszer-egyszer újra olvasunk valamit, mintha egymásután nagyon sokszor olvassuk.

A másik dolog, amire az ismételésnél törekedni kell, az, hogy egy kis új szint adjunk a dolognak, valami változatosságot hozzunk be, bármily csekély legyen is ez, mert ez ismét fölébreszti a szunnyadni induló érdeklődést.

87. **A vizsgálatok.** A vizsgálatok arra valók, hogy a tanuló bemutassa tudását. A vizsgáló arra törekszik, hogy ezt a tudást kipuhatolja.

A vizsgálatoknak két csoportja van: a jogosító vagy államvizsgálatok, melyek jogot és képesítést adnak valamire, pl. orvosi, ügyvédi gyakorlat folytatására, a tanításra, valamely hivatalra vagy további tanulmányokra, újabb vizsgálatokra stb. Ilyenek az orvosi, jogi, tanári vizsgálatok, az érettségi vizsgálat.

A második csoportba tartoznak azok, melyek ilyen jogokkal nem járnak, hanem tisztán arra valók, hogy a tanulók mások előtt is bemutassák egy évi munka eredményét. Ilyenek az osztályvizsgálatok a népiskolában, sőt bizonyos tekintetben a többi iskolában is.

Nem is volna helyes a tanuló sorsát egy-egy ily ünnepélyes alkalommal tanusított lélekjelenléttől tenni függővé. Hiszen a tanár, aki egész éven át tanította, ismeri a tanulót, s eléggé meggyőződhetett tudásáról, képességéről, nyugalmaról.

Az ilyen vizsgálatot tehát csak úgy kell tekinteni, mint alkalmat, melyen az iskola egy évi munkáját bemutathatjuk, s a szülőkben az iskolai munka iránt érdeklődést ébreszthetünk.

A tanításnak olyannak kell lenni, hogy efféle vizsgálatot bármikor lehessen tartani. Ekkor a tanulók nem is félnek tőle, s nem lehet szó sem túlterhelésről, sem gyötrelről, sem idegesség okozásáról.

L. Dr. Tóth Kálmán: Iskolai vizsgálatok. Budapesti ág. ev. főgimn. értesítője. 1896.

88. **Az osztályozás.** A jelenlegi iskola a tanulás eredményét bizonyos megállapított kifejezésekkel vagy ezek helyett számokkal osztályozza. Ez az osztályozás vagy arra szolgál, hogy a tanulót minősítse, kvalifikálja valamire, vagy pedig csupán arra, hogy belőle a szülők értesülést szerezzenek gyermekük haladásáról.

A tanulók ilyen osztályozását a pedagógia nem helyesli. A pedagógia érvei az osztályozás ellen a következők: Az iskola feladata s tanulókat megtanítani a tudnivalókra, s nem az, hogy őket csoportokba ossza tudásuk alapján. Az osztályozás nem lehet igazságos, mert nincs reá abszolút mérték. Az osztályozás arra vezet, hogy az osztályzat és bizonyítvány fog feltűnni a tanulás célja gyanánt s nem a tudás. Az osztályozás versengést, irigységet s elkeseredést szül.

A szülőket a tanulók haladásáról más módon kellene értesíteni. A tanulót egyénileg kellene jellemezni, a szülőkkel gyakran érintkezni, s velük esetleg értekezleteket tartani.

Minthogy jelenleg az osztályozás hivatalosan el van rendelve, s társadalmi okok annak föntartását kívánják, a pedagógusnak a gyakorlatban legalább helyes szempontok szerint kell az osztályozást végeznie.

A pedagógus osztályozzon jóakarattal, s gondolja meg, hogy az osztályozás sohasem lehet igazságos, mert nem láthatunk be a lélek ezernyi szövedékébe. A pedagógus ne helyezkedjék a bíró álláspontjára, s ne tekintse a tanulót elítélni való bűnösnek. Ne csupán a tananyag szempontjából ítéljük meg a tanulót, hanem a gyermeki lélek szempontjából. Ne csupán az emlékezetbeli tudást osztályozzuk, hanem a gyermek egyéb képességeit is: vegyük tekintetbe az egész gyermeket, mint egyéniséget, méltányoljuk szorgalmát, törekvését. Ne egy-egy felelet alapján ítéljük, hanem az összbenyomás alapján. Kétes esetekben hajoljunk a jobb osztályzat felé, mert ezzel kevesebbet ártunk, mint az ellenkezővel. Igyekezzünk a szülőket felvilágosítani arról, hogy gyermekük sorsa nem a bizonyítványtól függ, hogy nem az a lényeges, mi van a bizonyítványba írva, hanem az, hogy mit tud valóban a gyermek, milyen az egyénisége s jelleme, milyenek a képességei.

L. *Waldapfel János*: A középiskolai osztályozás és vizsgálás rendszere. Egyetemes Tanügyi Kongresszus Naplója. I. 742. l.

89. Az egyéniség a tanításban. Ugyanazon módszer mellett is lesznek a tanításban oly különbségek, melyeket a tanító egyén személyi tulajdonságai hoznak létre. A tanító testi és szellemi tulajdonságai: termete, arckifejezése, hangja, beszéde, mozdulatai, modora, ízlése, gondolkodása, felfogása, kedélyvilága, érzékenysége, jelleme, temperamentuma, s ezernyi apró, részint veleszületett, részint szerzett tulajdonság együttvéve teszik egyéniségét. Ezek az egyéni tulaj-

donságok nyilatkoznak tanítás közben s nagy hatással vannak a tanítványokra.

Az egyéni tulajdonságok lehetnek olyanok, hogy a tanításra és nevelésre különösen alkalmassá tesznek valakit. A veleszületett egyéni tulajdonságok ilyen csoportja teszi a r á t e r m e t t s é g e t.

A szerzett tulajdonságok pedig a gyakorlat s megszokás következményei.

Az egyéniség nagy hatása vitt némely pedagógust arra a gondolatra, hogy a tanításban az egyéniséget tartsa legfontosabbnak.

Ez azonban épp oly túlzás, mint mikor valaki mindent a módszernek tulajdonít.

Az egyéni tulajdonságok önnevelés útján fejleszthetők, szaporíthatók s visszafejleszthetők.

Aki a nevelői vagy tanítói pályára lép, annak igyekeznie kell azokat a tulajdonságokat magában fejlesztenie, amelyek őt a tanítói pályára alkalmassá teszik. Különösen a modor az, mely hatalmukban van. A modor apró szokások sorozata, s ezeket az apró szokásokat kormányozhatjuk.

Fontos a hangulat is. Ez nem egészen tőlünk függ ugyan, de ha gyönyörűséget találunk a tanításban s a gyermekkel való foglalkozásban, akkor kellemes hangulat fog megszállni, valahányszor tanítással kell foglalkoznunk.

A tanításnak sok érdekessége van, s a gyermekben is sok kedvesség és érdekes megfigyelni való. Ezeket az érdekességeket kell megtalálni. Ekkor könnyű lesz kellemes hangulatot teremteni a gyermekekkel való foglalkozás közben, s ekkor gyönyör lesz a tanulás tanítóra és tanulóra nézve egyaránt.

L. Schneller István: Paedagogiai tanulmányok I. (Budapest, Hornyánszky V.) Toncs Gusztáv: Balitéletek a középiskolai élet körében. Szabadkai közs. főgimnázium értesítője, 1899.

V.

A nevelés formái, intézői és intézményei.

1. A nevelés formái.

90. **A nevelés formái, intézői és intézményei.** A nevelés formáinak nevezik a külső környezetnek azt az alakulását, melynek kereteiben a nevelés végbe megy. E forma kétféle: a házi és az intézeti nevelés. A gyermek rendszerint a család körében nevelkedik. Az a nevelés, a melyet a család nyújt, házi nevelés. Lehetnek azonban esetek, mikor a gyermek nevelése nem mehet végbe a család körében. Ilyen esetek pl. ha a szülők elhunytak, ha a családi viszonyok a nevelésre nem kedvezők, ha valamely különös hivatás úgy kívánja, hogy kezdettől fogva bizonyos pályára neveltessék a gyermek (katonai, papi pálya), ha a gyermek testi vagy szellemi fogyatkozása különös nevelésmódot kíván. Az ilyen eshetőségekre a társadalom gondoskodott külön intézetekről. Az a nevelés, amelyet ezek az intézetek nyújtanak, intézeti nevelés.

A nevelés intézői azok, akiknek joguk és hatalmuk van a gyermekek testi vagy szellemi nevelését irányítani, arra befolyást gyakorolni, s akik a nevelés irányára valóssággal befolyást is gyakorolnak. Első sorban a szülők, a család joga a nevelés irányát megszabni. A család

az egyén szempontjából irányítja a nevelést. Másodszorban a társadalom az, melynek joga van a nevelés irányára befolyást gyakorolni. A társadalom a maga szempontjait érvényesíti a nevelésben. A társadalom tagjává lesz egykor a gyermek; tehát azon társadalmi közösségeknek, melyeknek egykor a gyermek tagja lesz, joguk van arról gondoskodni, hogy az oda belépő hasznos taggá legyen.

Ilyen társadalmi közösségek, melyeknek a gyermek, felnőve, tagja lesz: a község, az állam, az egyház. Joga van tehát a községnek, az államnak, az egyháznak a maga szempontjából a nevelésre befolyást gyakorolni. A nevelés főintézője azonban mindig a család, mert a család valamennyi szempontot egyesíti és figyelembe veszi.

A nevelés intézői tehát: a család, a község, az állam és az egyház.

A nevelés szempontjából ezek az intézők bizonyos intézkedéseket tesznek. A közösségek: egyház, állam, község, intézkedései intézményekben jutnak kifejezésre. Az intézmények szervezetét törvényben szokták megszabni. A pedagógiának az intézmények ilyen szervezetével foglalkozó részét külön névvel szervezettan-nak nevezik.

A község intézményei közül, melyeket ez a nevelés érdekében szervez, az iskolák a legfontosabbak, s legerősebben fejezik ki rendeltetésüket.

91. A házi nevelés. A házi nevelés ősi és természetes formája a nevelésnek. A család tagjai, — első sorban a szülők, de a többi családtag is, — támogatja, elősegíti, istápolja a kisdéd, a gyermek, az ifjú testi és szellemi fejlődését, s ez a támogatás és istápolás a nevelés, melynek vezetői elveit a családban uralkodó szellem, a családtagok életfelfogása és világnézete, a családtagoknak szerzett tapasztalatai adják meg.

A családban nevelkedő gyermekekre az egész környezet hat, s ez a hatás annál erősebb, minthogy az összetartozás és az egység érzetét a családtagok között az a természetes kötelék, melyet a közös származás teremt, nagyon erősíti.

A házi nevelés hatását ezenkívül előmozdítja a függésnek az az érzése, melyet a gyermek a szülőkkel szemben s főleg a családfővel szemben táplál. Ez nemcsak azért fejlődik ki, mert a gyermek érzi a maga gyámoltalanságát, érzi, hogy rá van szorulva a felnőttek segítségére, hanem azért is, mert tapasztalja a családtagok magatartásából, hogy mindannyian elismerik a szülők felsőbbségét.

Végül nagyon elősegíti a házi nevelés hatását a gyermekek behatóbb ismerete, melyet a család tagjai a gyermekkel való mindennapi bizalmas érintkezésből merítenek.

Természetes azonban, hogy a családnak, első sorban a szülőknek, de nemcsak nekik, hanem valamennyi családtagnak éreznie kell azt a kötelezettséget, hogy a jövő nemzedék fölnevelése főfeladata, s életcélja.

A családnak tehát a maga életét a gyermekekre való tekintettel kell berendeznie.

Nem elég csupán a gyermek anyagi ellátásáról gondoskodni, s a szellemi nevelést arra szorítani, hogy néha-néha erkölcsi oktatást adjunk, a többit pedig az iskolára bízni.

A család egész élete legyen olyan, hogy a gyermek testi és szellemi nevelésének céljait szolgálja.

A család első ápolója s gondozója a gyermek testi fejlődésének. Itt kapja az első benyomásokat a külvilágból a gyermek. E benyomások mozdítsák elő szellemi fejlődését. Első sorban az érzések fejlődését kell előmozdítani. Az érzések a benyomások kapui. Azután a beszédre kell megtanítani. A beszéd-

del együtt fejlődik az értelem. A beszéd minden további tanuláshoz az eszköze.

Az értelmi nevelést később az iskola veszi át. Az iskola is az erkölcsi jellem fejlesztése érdekében munkálkodik, de az erkölcsi nevelés tekintetében a házi nevelés hatása a fent elősorolt okokból sokkal erősebb. A gyermek érzelmvilágát és akaratát a házi kör foglalkoztathatja, s töltheti ki.

Az erkölcsi nevelés a szoktatással kezdődik. Bizonyos cselekvések, illő és erkölcsös cselekvések, megszoktatása az első erkölcsi nevelés. E szoktatásnál kezdetben a kényszer eszközöket vesszük igénybe, ha a szeretet és tekintély hatástalanok. Később a belátásra kell hatni, a kényszer hiábavaló, sőt káros. A serdülő ifjúság mellett inkább a bizalmas barát, a tanácsadó legyen a szülő vagy nevelő családtag, s akaratára így hasson irányítólag.

Ne feledjük azonban sohasem, hogy nem az a fontos, amit a gyermeknek mondunk, hanem döntő hatásuk: példánk, életmódunk, tetteink. Hiába tanítjuk a legszebb elveket, ha tetteinkből mást lát a gyermek.

A nevelés munkájának egy részét, a tanítást, a család is, de az intézeti nevelés is rendszeren az iskolára bízta.

Az iskola a közműveltség érdekében a közműveltség átszármasztására állított intézmény. Azt a feladatot, hogy a közműveltséget átadja a következő nemzedéknek, tökéletesebben végezheti, mint a család. Az iskola nyújtja tehát mindazt, ami közkincs. A család feladata az, hogy a gyermek egyéni vonásait, egyéni tehetségeit ápolja. A kettőnek azonban összhangban kell működnie, hogy a célt elérje. Az iskola a közös munka és a közös nevelés helye. A szülői ház az egyéniség ápolója. Az iskola főleg a tanítással,

főleg értelmi munkával hat, a család az egyéni tekintéllyel, s inkább érzelmekkel.

Helyes viszony a kettő között, s hatásos együttműködés csak úgy lehetséges, ha e két fontos tényező mindegyike tisztában van nemcsak a nevelés céljával, eszközeivel, módjával, hanem azzal is, melyik rész illeti a munkából mindegyiküket.

Irodalom: *Waldapfel János:* Házi nevelés, Magyar Pedagogia, IV. és V. 369. és 497. l.

Salzmann G. K.: Rákkönyvecske. Ford. Gonda László. (Budapest, Lampel R.)

Legouvé: Atya és fiú a XIX. században. Ford. Feleki József. (Budapest, Franklin-Társulat.)

Legouvé: Leányaink és fiaink. Ford. Feleki József. (Budapest, Franklin Társulat.)

Neményi Erzsébet: A gyermek százada. (Ellen Key.) Nemzeti Nőnevelés 1903.

92. Az intézeti (internátusi) nevelés. Az intézet a család helyett vállalja el a nevelés feladatát olyan esetekben, midőn ezt a család egy vagy más okból nem teljesítheti. Ok lehet erre már az is, ha a családtagok nem szentelhetnek kellő időt a gyermekekkel való foglalkozásra. A legtöbbször azonban más okok miatt szokták a gyermekeket nevelőintézetre bízni. Így: ha a családi viszonyok kedvezőtlenek a gyermek nevelésére nézve, ha a szülők egyike elhunyt, vagy a gyermek egészen árva, ha valamely különleges pálya azt kívánja, hogy a gyermek lehetőleg korán egészen a pályának szentelje magát, vagy ha olyan pályára készül a gyermek, melyre nézve az iskola nincs a család lakóhelyén; ha végül valamely testi vagy szellemi fogyatkozás különös nevelő eljárást igényel. Így pl. a vakság, siketnémaság, hülyeség, gyöngéelméjűség.

A nevelőintézet eszerint csak helyettesítője a családnak s szükségsszülte intézmény.

A nevelőintézet előnyei:

1. A testi és szellemi fejlődés szabályozott volta, melyet az intézeti rend és a megszabott foglalkozás hoz létre.

2. A cselekvésre való nagyobb készség, s az önző törekvések háttérbe szorulása, mely a közösség és egyformaság következménye.

3. A szakszerű pedagógiai vezetés.

A nevelőintézet hátrányai:

1. Nincs meg az a közös kötelék, mely a családban a nevelés hatását oly erőssé teszi.

2. Az egyéniség kevésbbé ismerhető meg és kevésbbé vehető tekintetbe.

3. Mutatkoznak mindazok a bajok, melyek jelentkeznek mindenütt, ahol sokan élnek együtt, s ahol olyanok kénytelenek együtt élni, akiket nem a rokonszenv vagy a szeretet, hanem a véletlen vagy a kényszerűség hozott össze. Így a kicsinyesség, féltékenység, intrika, tettetés, s olyan érzelmek fejlődése, melyek abból származnak, hogy a benlakó (növendék és nevelő egyaránt) a többiekben, (akár valamennyiben, akár némelyekben) a maga önző, de szerinte jogos törekvéseinek és vágyainak meggátolóit látja.

Az internátus azonban pedagógiai szempontból igen jó helye lehet az igazi pedagógiai eljárásnak. A pedagógus itt tehet tanulmányokat és szerezhet tapasztalatokat, itt érhetnek meg pedagógiai eszméi, s itt valósíthatók meg legjobban pedagógiai tervei. A nevelés története mutatja, hogy éppen az internátusok voltak egy-egy új eszme, egy-egy új irány, egy-egy új rendszer meghonosítói, s a nevelés története mutatja, hogy a jó és igazán pedagógiai

szellemtől áthatott nevelő-intézetek mutatták föl a nevelés terén a legfényesebb eredményeket.

Természetes, hogy jó eredményeket csak jó intézetek érhetnek el. Jó intézetekre okvetlenül szükség van a fentebb említett okokból.

Az intézetek csak ott lehetnek jók, ahol garancia van arra, hogy nem az anyagi haszon szempontja irányadó a vezetésben és az egész eljárásban. A magán-intézetek iránt nálunk azért oly csekély a bizalom, mert közel fekszik az a gondolat, hogy itt ez a szempont kerekedik fölül. Ez természetesen nem mindig áll, s régebben igazán kitűnő magánintézetek működtek, melyek amellet, hogy anyagi tekintetben is kellő jövedelmet biztosítottak a fentartónak, igazi pedagógiai szellemtől voltak áthatva.

Ma azért fordult a bizalom inkább az egyházi és állami nevelőintézetek felé, mert itt a közönség inkább véli kizártnak az anyagi érdeket, mely sem az egyházhoz, sem az államhoz, mint erkölcsi testülethez nem volna méltó.

Az internátus jósága függ azok egyéniségétől is, akik vezetik, s akik ott mint nevelők működnek. Az internátus ott jobb, ahol a hivatás szeretete viszi az embereket a nevelői pályára, nem pedig az önfentartás kényszerűsége. A közönség bizalma a zárdai nevelőintézetek iránt szintén ebből magyarázható; mert valószínűbbnek tetszik, hogy a zárdában működőket a hivatás szeretete vitte oda.

Az internátus vezetésében a vezetőnek főgondja legyen a jó szellem meghonosítása. Ha ez megvan, akkor könnyű a vezető helyzete, mert akkor a közönségnek ez a szelleme lesz revelő hatású. Ezt a jó szellemet a vezető a maga egyéniségével honosíthatja meg. Arra kell törekednie, hogy a jók bizalmát s rokonszenvét megnyerje, s a jók legyenek a hang-

adók az internátusban, kik a többiit vezetik, irányítják. A többség ugyanis mindig vezetteti és befolyásoltatja magát, még pedig nem annyira a nevelők, mint inkább azon társak által, kik előttük tekintélyben állanak. Ha a jók vezetnek a többségben, akkor nem is engedik fölülkerekedni a rendetlenkedőt, a növendékek maguk szabályozzák az internátus életét. Ha sikerült így a jó szellemet biztosítani, akkor könnyű az intézet vezetése.

Az internátus egyik fontos nevelő hatása az egyöntetűségben, az egyforma eljárásban rejlik. Ezért a vezetésben arra kell törekedni, hogy ez az egyöntetűség meg legyen. Ez természetesen nem csak egy-egy nevelő eljárásában szükséges, hanem valamennyi nevelő eljárásának harmóniában kell lenni.

Az internátus nagy nevelő ereje továbbá abban van, hogy a növendékek folyton el vannak foglalva. E foglalkozást tervszerűen, pedagógiai szempontok szerint kell irányítani, s úgy vezetni, hogy mindenkor a tanulók érdeklődése kísérje. Minden foglalkozás legyen olyan, hogy a tanuló számára megoldandó problemát rejtsen, melyet megoldani a növendék ambícióját képezze.

Az internátus hátrányainak megfontolása arra az eszmére vezette az embereket, hogy az internátust a családhoz kellene lehetőleg hasonlónvá tenni. Erre a célra az u. n. családi rendszert honosították meg. Ez abban áll, hogy keves tanuló van együtt egy-egy családfő, azaz nevelő vezetése mellett. Ezek között erősebb a közösség a többiekhez képest. Az internátusi nevelés hátrányai azonban itt is csak úgy szünnének meg, ha az egyéni tulajdonságok oly nagy mértékben volnának tekintetbe vehetők a csoport (az u. n. család) összeállításánál, hogy a kifejlődő rokonszeny hasonló lehessen a család természetes kötelékeihez.

A jó internátus legfőbb kelléke kétségtelenül a szak-képzett és rátermett vezető, akinek kellő tudása és képessége van, s aki hivatásának él egész lelkével. Ha ilyen vezető van, akkor azonban még az is szükséges, hogy ennek a vezetőnek meg legyen a kellő hatalma arra, hogy eltávolíthassa azt, aki az internátus jó szellemét zavarja, s megválogassa és kicserélhesse a nevelőket is, ha nem működnek harmóniában az intézet pedagógiai szellemével.

A nevelőintézet ép úgy, mint a család, felhasználja a nevelésben az iskolát is. Ép úgy, mint a családnak, a nevelőintézetnek is harmóniában kell működnie az iskolával. E harmónia könnyebben hozható létre, ha az internátus kapcsolatban van az iskolával. Ez azonban nem okvetlenül szükséges. Mindenesetre nagy előny ez, ha maga az internátus gondoskodhatik egyúttal a növendékek iskolai kiképzéséről is.

A nevelőintézetek igen sokfélék.

Lehetnek a növendékek neme szerint: fiú- és leány-nevelőintézetek. A fentartó szerint: egyházi, állami, társulati és magánintézetek. A cél szerint pedig, melyet szolgálnak, a következők:

1. Internátusok. Ha a család jobb nevelést akar adni, mint aminőt a házi körben kaphatna a gyermek.

2. Árvaházak.

3. Bizonyos életpályára nevelőintézetek: ilyenek a papnevelő-intézetek és katonai nevelőintézetek.

4. A testi fogyatkozásban szenvedők számára szolgáló intézetek: vakok és siketnémák intézetei.

5. A szellemi fogyatkozásban szenvedők számára való intézetek; ilyenek a gyógypedagógiai intézetek és a képezhető hülyék intézetei.

I r o d a l o m : *Erődi Béla*: Internátusok Angliában. Ferencz József nevelőintézet értesítője 1892—93.

György Aladár: Emberbaráti intézeteink. Budapest, 1896. Lampel R.

Mihályfy Ákos: A papnevelés története és elmélete. Budapest, Szt. István-Társulat, 1896.

Békefi Remig: A kath. papképzés Magyarországon. Magyar Paedagogia VI. 207. és 282. l.

2. A nevelés intézői.

93. **A nevelés intézői.** A gyermek nevelését első sorban azok intézik, akiké a gyermek, tehát a szülők; másodsorban azok a közösségek, melyeknek a felnőtt tagja lesz, tehát az állam, az egyház, a község.

Kétségtelen, hogy a szülőknek természetes joguk van a gyermek nevelésének intézéséhez. Kétségtelen azonban az is, hogy a társadalomnak is joga van azzal szemben, aki a társadalomnak tagja lesz, bizonyos követelményeket támasztani. A leghatalmasabb ilyen társadalmi alakulás ma az állam. Az állam az ember minden egyéb dolgának is intézője, s így természetes, hogy mint a közösség kifejezője, ma a nevelés intézését is a maga jogának tartja. Régebben az egyház volt az, mely az emberek minden dolgát ily nagy hatalommal intézte, sőt intézte az államok sorsát is. A nevelést az egyház kezdettől fogva a maga feladatának tekintette, s minthogy szellemi munkáról volt szó, az állam is természetesnek tartotta ezt, s a legújabb időkig kezében is hagyta. Csak újabb időben ismerte föl az állam, hogy a nevelés dolga milyen nagyfontosságú ügy az állam összes polgárait nézve, s csak a XVIII. század végén kezdtek az államok a nevelés ügyével is törődni. Azontúl azonban csakhamar állami ügynek, politikumnak tekintik a nevelés kérdését, s igyekeznek az egyház kezéből kiragadni.

Az állam és egyház mellett a községek is gondoskodtak a nevelésről annyiban, hogy iskolákat állítottak. Ezek az iskolák kezdetben az egyház felügyelete alatt állottak, később pedig, mikor a közoktatás ügye állami ügyggyé lett, az állam felügyelete alá kerültek. Kétségtelen, hogy a községnek is van joga a nevelés intézésébe befolylni; amennyiben nem lehet közömbös, hogy aki a község polgára lesz, mennyiben képes megfelelni e polgári köteleességeknek. E tekintetben kétségtelenül más az igénye a falúnak, s más a nagyvárosnak. Külföldön a községeknek valóban van is joguk befolylni erre. Nálunk csak annyira, amennyire ezt az állam esetről-esetre megengedi. Nálunk inkább csak az iskolák anyagi eszközeiről való gondoskodás tárgya a községi önkormányzatnak.

A nevelés ez intézői között a helyes viszonyt megállapítani szintén a pedagógia egyik feladata. A pedagógiának mint tudománynak volna feladata megállapítani, hogy e tényezők mindegyikének mennyi része legyen a nevelés intézésében, s melyik legyen ez a rész. Baj az, ha e viszony megállapítását nem tudományos, hanem hatalmi kérdésnek tekintik.

94. A család. A család természetes joga a nevelés intézése és egyuttal kötelessége is az erről való gondoskodás. A család gondoskodik a kisdetről, gondoskodik a gyerekekről, megszabja egész nevelésének irányát nemcsak önkénytelenül a saját felfogása és életkörülményei folytán, hanem tudatosan és legjobb belátása szerint nyújtva irányelveket az élet számára. E tudatosság mutatkozik később is azon iskolák megválasztásában, melyekbe a család a gyermeket küldi, s a pálya megválasztásában, melynek eléréséhez segédkezet nyújt.

A család tehát mindenképen főintézője a nevelésnek. A család a maga gyermekét, mint egyént tekinti, s

főkép egyéni boldogulását igyekszik előmozdítani, ezért az egyéni tulajdonságokat ápolja. A család törekvése az, hogy az egyén a társadalomban a maga egyéni boldogságát feltalálja. A család azonban mindig az egész egyént veszi tekintetbe, míg a többi tényező csak egy oldalát a nevelésnek.

95. **Az állam.** Az állam feladata polgárainak nevelésében arról gondoskodni, hogy a műveltség közkinccsei minden polgárnak oly mértékben hozzáférhetőkké váljanak, amennyiben arra minden polgárnak okvetlenül szüksége van. Arról kell tehát gondoskodni, hogy a műveltségnek ebben a minimumában mindenki részesüljön. Az állam feladata arról is gondoskodni, hogy mindaz a közkinccs, melyet előző nemzedékektől örököltünk, el ne vesszen, s különösen az állam szempontjából becses javak a következő nemzedéknek átadhatók legyenek.

Az állam a maga polgárainak át akarja adni mindazt, ami őket hasznos polgárokká teszi. Az állam örökdió, hogy államellenes irányba a nevelést ne lehessen terelni, s ezért joga van a maga szempontjából a nevelés egész területe-, mindenféle iskola-, mindenféle nevelő-intézmény fölött a főfelügyeletet gyakorolni.

96. **A község.** A községekre hárul jelenleg az a feladat, hogy a maguk gyermekeinek első iskolai kiképzéséről gondoskodják. Köteles tehát ma minden község népiskolát állítani s az, amelyik 5000 lakosnál többet számlál, felső népiskolát, ha pedig anyagi ereje engedi, e helyett polgári iskolát, állítani. A községeknek azonban a pedagógia szempontjából inkább az volna a feladatuk, hogy gondoskodjanak arról, hogy a gyermek annak idején a községnek hasznos polgárává legyen, tehát a kiképzés közgazdasági szempontból, a kiképzés az ipari, kereskedelmi vagy

gazdasági munkára. Az önkormányzatnak a nevelés irányára ebből a szempontból kellene befolyást engedni.

L. Dr. Bárczy István: A főváros iskolaügyeiről. Magyar Paedagogia. XII. 129. l.

97. **Az egyház.** Az egyház feladata arról gondoskodni, hogy a gyermek vallás-erkölcsi nevelésben is részesüljön. Kétségtelen, hogy ezt inkább teheti az olyan iskolában, melynek tanulói mind egy valláson vannak, s mely egészen az egyház kezében van. A lelkiismereti szabadsággal azonban ellenkeznek mindenkit ilyen vallásos iskolába kényszeríteni. A szülők joga választani: vajjon ilyen hitvallásos iskolában, vagy közös iskolában óhajtják-e neveltetni gyermekeiket.

Az egyháznak azonban nemcsak a maga iskoláiban, hanem minden iskolában gondoskodni kell a vallás tanításáról. Erre nézve az egyháznak nálunk teljes szabadsága van s minden beavatkozástól menten, egészen szabadon intézheti a vallás-oktatást.

3. *A nevelés intézményei.*

98. **A nevelés intézményei.** A család a maga szellemével és a nevelők egyéniségével hat. A társadalom intézményekkel nevel. A nevelés intézői közül tehát az állam, a község, az egyház intézményeket hoznak létre a nevelés érdekében. Ez intézmények természetesen törvényekkel, szabályzatokkal vannak szabályozva, s ezek végrehajtására nézve is történnek intézkedések. Szóval ez intézmények ily módon szervezve vannak. Ezek az intézmények a közoktatás szolgálatában állanak, s ezért szervezetüket a közoktatás szervezetének nevezik. A pedagógiának az a része, mely ez intézmények szervezetével foglalkozik, a szervezettan. Az intézmények: nevelő-intézetek,

iskolák és tanfolyamok, múzeumok, könyvtárak. Ezek közül legfontosabbak az iskolák.

Vannak azonban olyan nevelő-intézmények, melyek nincsenek ily módon szervezve, melyeket maga a társadalom hoz létre. A nevelésnek ilyen társadalmi intézményei pl. a tudományos felolvasások, a tudományos és közművelődési egyesületek, a könyvtár-egyesületek, olvasóköri stb.

99. A közoktatásügy szervezete. A közoktatásügy szervezete a közoktatásügyi törvényeken alapszik. A szervezet meghatározója e szerint a törvényhozás.

A törvényhozást a szervezet megállapításánál politikai, jogi, szociológiai és pedagógiai elvek vezetik. Baj, ha tisztán politikai és jogi szempontok azok, melyek figyelembe vétetnek. De természetes, hogy a politikusokat első sorban ezek a szempontok vezetik.

A törvények végrehajtója a közoktatásügyi minisztérium.

Az iskolák igazgatók vezetése alatt állanak. Működésük ellenőrzésére a felügyelet különböző nevei vannak szervezve. Az állami felügyelet — bár különböző mértékben, — de kiterjed valamennyi iskolára. Az autonóm hatóságok a maguk szempontjából szerveznek felügyeletet saját iskoláikra.

L. Dr. Berzeviczy Albert: Társadalom és iskola. Beszédek és Tanulmányok, Budapest, 1905. Singer és Wolfner, II. 327. l.

Dr. Beke Manó: Társadalom és iskola. II. Egyetemes Tanügyi Kongresszus Naplója. I. 172. l.

100. Tanügyi politika. A közoktatásügyet nem régóta tekintik politikai ügynek. A külföldön Nagy Frigyes az első, ki a tanügyről való gondoskodást is állami feladatnak tartja. Nálunk a Mária Terézia alatt kibocsátott *Ratio educationis* mutatja először ezt a felfogást. Politikusaink közül Széchenyi István ismerte

föl a közoktatásügy nagy nemzeti, kulturális és közgazdasági jelentőségét. Azelőtt az állam a közoktatás ügyét egészen az egyházra bízta. Ma Európaszerte az a törekvés mutatkozik, hogy azt az egyház kezéből mindinkább kivessék.

A politika, mely az állam egész életével foglalkozik, felöleli a közoktatásügyet is. A politikai pártok tehát programjukba fölveszik a közoktatásügy kérdéseit is, bár nálunk a kulturális kérdések távolról sem érdeklik annyira a politikusokat, mint másutt. A politikusok természetesen a közoktatásügy szervezetével foglalkoznak, sőt pedagógusaink is többet foglalkoznak ezekkel, mint egyéb pedagógiai kérdésekkel. A kulturpolitikában most leginkább előtérben áll: az államosítás kérdése. A haladó pártok jórészt az iskolák államosítását követelik. Nálunk ez nem annyira a vallásos nevelés ellen irányul, mint inkább abból a szempontból történik, hogy a nemzetiségek hazafias nevelése lehetséges legyen.

A konzervatív irányú néppárt ezzel szemben ellene van az államosításnak, az oktatást az egyház ügyének tekinti, s a felekezeti oktatás híve.

A szocialisták, kik nálunk még nem igen jutottak szóhoz, a vallást magánügynek tekintik, s vallásoktatás nélküli iskolát kívánnak. Kívánják továbbá, hogy az oktatás általában ingyenes legyen, a felsőbb tanintézetek mindenkinek hozzáférhetők legyenek, a tanulók esetleg ellátásban is részesüljenek s a szellemi munka ellensúlyozására és a munka megbecsülése szempontjából a kézügyesség is taníttassék.

Látjuk ebből, hogy az a kérdés, mit és hogyan tanítsanak az iskolában, eddigelé a politikusokat nagyon kevésbé foglalkoztatta.

Berzeviczy Albert: Egységes nemzeti közoktatás. I. Egyetemes Tanügyi Kongresszus Naplója. I. 153. l.

Sebestyén Gyula: Állam és iskola n. o. 166. l. és Magyar Paedagogia VI. 65. l.

Inre Sándor, Gróf Széchenyi István nézetei a nevelésről. Budapest, Politzer 1904.

Az iskolák.

101 **Az iskola, mint nevelő intézmény.**

Az iskola voltaképp a család helyett végzi a nevelés munkájának egy részét, azt a részt, melyre a család valamely okból nem vállalkozhatik. Az iskolát ép az a szükséglet hozta létre, hogy a család nem adhatta meg a gyermeknek mindazt a tudást, melyre nevelése érdekében szüksége volna. A szülők nem érnek rá vagy nincs is meg az a tudásuk, melylyel a gyermeket ellátni jövője érdekében óhajtanák, ezért van szükség iskolára. Az igaz, hogy az iskolát helyettesíthetné a magántanító, kit a család azért vesz, hogy ezt a tudást megadja. De ez költséges is, meg néha lehetetlen is. Nem volt nehéz arra a gondolatra jutni, hogy egy tanító több gyermeket, több család gyermekét is taníthatja egyszerre. Az iskola tehát a célszerűség egy intézménye. Éppen azért, mert ilyen olcsóbb és célszerűbb intézmény, az előkelő világ sokáig jobbnak vélte, sőt még most is jobbnak véli a magántanítást. Igaz, hogy az iskolát ilyen gyakorlati okok hozták létre, azonban az iskolával — az anyagi előnyön kívül, mely ma már talán illuzórius a modern iskola óriási költségei folytán — együtt jár egy más nagy előny: az az előny, melyet a nevelés szempontjából a közösség teremt meg. A közös munka, az iskolai élet hatása otthon semmikép sem pótolható. Régebben a pedagógia sokat foglalkozott azzal a kérdéssel, hogy a magántanítás vagy az iskolai tanítás jobb e? (Pl. Quintilián az iskolai tanítást, Locke a magántanítást tartja helyesebbnek.) Mind-

egyiknek megvannak a maga előnyei és hátrányai. A mai szociális felfogás mellett azonban általános az a nézet, hogy a nyilvános iskolázás inkább neveli a gyermeket a társadalom számára.

102. **Az iskolák nemei.** Az iskolákat különböző szempontból lehet felosztani. Az egyik szempont az : vajjon az iskolák minő célt szolgálnak ? Ha általában a köznevelés szolgálatában állanak, csupán azt tűzik ki feladatul, hogy az általános műveltség elemeit nyujtsák : akkor ezek köznevelő iskolák. Ha céljuk azonban valamely pályára való kiképzés, ha tehát szakismereteket közölnek, akkor szakiskolák. Köznevelő iskolák : a népiskolák, a polgári iskolák, felsőbb leányiskola, a középiskolák (gimnázium és reáliskola). Szakiskolák : az ipariskolák, kereskedelmi iskolák, gazdasági iskolák, művészeti iskolák, tanítóképzőintézetek. Továbbá szakiskoláknak tekinthetjük az összes főiskolákat is, tehát bizonyos értelemben az egyetemeket, állatorvosi, bányászati, erdészeti és gazdasági főiskolákat.

A szakiskolák közül némelyek nem tisztán a szakműveltség szolgálatában állanak, hanem vesznek föl elemeket az általános műveltség köréből is. Ezt azoknak az iskoláknak kell tenniök, melyek oly korban kapják növendékeiket, midőn azok nevelése még nem lehet befejezve s általános műveltségük még nem kielégítő.

A másik szempont, mely szerint az iskolákat felosztják, az : vajjon minő viszonyban vannak a többi iskolához ? E szempont szerint vannak alsófokú, közép- és főiskolák. (Németországban az a szokás, hogy az összes iskolákat alsóbb és felsőbb iskolákra osztják, s így azokat, melyeket mi középiskoláknak nevezünk, ők felsőbb iskoláknak nevezik.)

Alsófokú iskolánk voltaképp egy van, mert a nemzeti műveltség egysége egységes alapvetést kíván.

Ez: az elemi iskola. Azonban, ha ezen valaki nem ment keresztül, annak számára az elemi iskola pótlására való osztályok vannak az iparos és kereskedő tanonciskola mellett.

Középiskolák a törvény szerint nálunk csupán a gimnázium és reáliskola. Azonban a középiskola mellé sorolják a felsőbb leányiskolát is, mert ez a leányok magasabb kiképzésére szolgál, s tanárai középiskolai tanárok. A középiskolákkal némely tekintetben egyenlő rangúak: a felső ipar- és felső kereskedelmi iskolák, amennyiben egyévi önkéntességre alsóbb hivatali pályákra jogosítanak, de megvan az a nagy különbség ezek és a valódi középiskolák között, hogy tanulói az egyetemekre nem bocsájthatók.

A közepső fokra esik a tanítóképző-intézet is, mely 4 évfolyamú, s növendékeit a polgári vagy középiskola IV. osztályából veszi. Egyetemi tanulmányokra azonban ez sem jogosít.

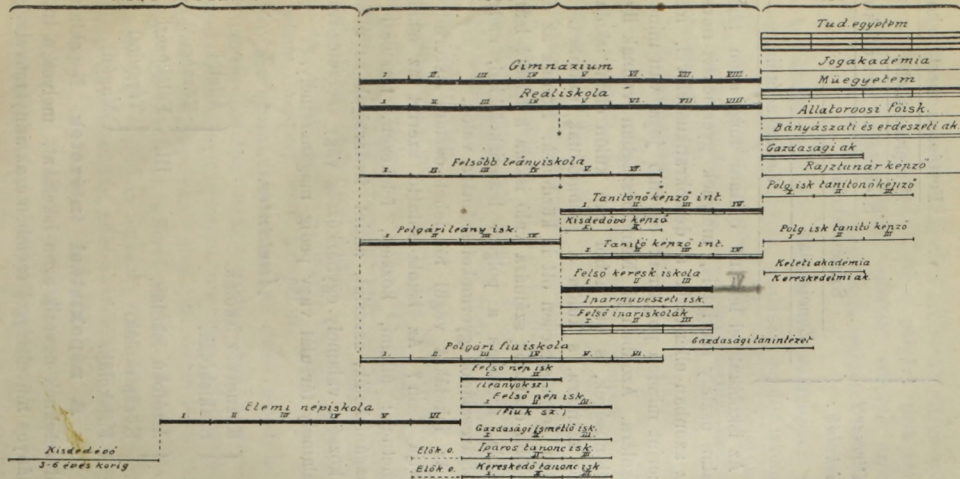
Főiskolák, melyek hallgatósága a középiskolából kerül ki: az egyetem, a műegyetem, az állatorvosi főiskola, bányászati- és erdészeti- és gazdasági akadémia. Ujabban nálunk két kereskedelmi iskolát is fölruháztak a főiskola jellegével. Ide azonban nem csupán középiskolai érettségi bizonyítvánnyal, hanem a felsőbb kereskedelmi iskolából is át lehet menni.

Az iskolák viszonyát a következő táblázat tünteti föl:

ALSÓ TAGOZAT.

KÖZÉPSŐ TAGOZAT.

FELSŐ TAGOZAT.



Művészeti iskolák :	{	Festészeti mesteriskola.
		Mintarajziskola.
		Szobrászati mesteriskola.
		Színésziskolák
		Zeneiskolák.
		Zeneakadémia.

Az iskolákat fel lehetne osztani még azon társadalmi osztály szerint is, melynek gyermekeit neveli. Ez azonban ellenkezik a demokratikus elvvel, mely szerint minden polgárnak egyenlő joga van minden iskolára. Azonban pl. Németországban vannak ilyen különbségek, s ott néhol van külön elemi iskola a nép számára, s külön a jobbmóduak számára. Ez ellen természetesen ott is küzdenek. Nálunk az előkelőbb családok számára való iskola a felsőbb leányiskola, szemben a polgári leányiskolákkal, melyek polgárcsaládok gyermekei számára valók.

Az iskolákat végül föl lehet osztani aszerint, ki tartja fenn? Az iskola-fentartó szerint az iskolák lehetnek: állami, községi, felekezeti, társulati és magániskolák, aszerint, amint fentartójuk az állam, a község, valamely egyházközség vagy szerzetes-rend, valamely társulat vagy pedig magánszemély.

Áttekintés.

I.	{	Köznevelő iskolák.	III.	{	Állami
		Szakiskolák.			Községi
II.	{	Alsófokú iskolák.		{	Felekezeti
		Középiskolák.			Társulati
		Főiskolák.			Magán

103. **A népoktatási intézetek.** Népoktatási intézeteknek nevezik azon iskolákat, melyek a tudományos műveltséggel szemben csak annyi műveltséget

nyújtanak, amennyire a nép azon szélesebb rétegeinek van szüksége, mely tudományos pályára nem lép. A népoktatási intézetekhez szokták sorolni azon intézeteket is, melyek a népoktatási intézetek tanítóit képzik.

A népoktatási intézetek nálunk a következők: a kiseddóvó, az elemi népiskola, gazdasági ismétlő iskola, iparos- és kereskedő-tanonciskola, felső népiskola, polgári iskola, tanítóképző- és polgári iskolai tanítóképző intézet.

104. **A kiseddóvó.** A kiseddóvó voltakép nem iskola. Nevelő intézmény az olyan 3—6 éves gyermekek számára, kik otthon kellő gondozásban és felügyeletben nem részesülhetnek. A kiseddóvóban a gyermekek felügyelet alatt játékkal és játékszerű foglalkozással töltik az időt, nem tanulnak csak könnyű dalocskákat, versikéket, imát. A cél a gondozás, rendre, tisztaságra szoktatás, a testi és szellemi fejlődés előmozdítása.

A kiseddóvókat az 1891. évi XV. törvénycikk szervezte, mely egyúttal kimondja, hogy minden község, melyben 40 olyan gyermek van, aki kiseddóvóra szorul, köteles kiseddóvót állítani.

L. Dr. Morlin Emil: A magyar kiseddóvás multja és jelene Budapest, 1896. Lampel R.

105. **Az elemi népiskola.** Az elemi népiskola a nép nevelő intézete, főadata tehát az, hogy a nemzeti műveltségből annyit nyújtson, amennyire mindenkinek okvetlenül szüksége van. Meg kell vetnie tehát első sorban az erkölcsös jellem alapjait, de másrészt képessé kell tenni az egyént arra, hogy helyét a nemzeti társadalomban, mint e társadalom egyik tagja betöltse.

Ez különösen azokra nézve nagy jelentőségű, akik iskolai képzésüket a népiskolával befejezik. Azokkal

szemben pedig, akik tanulmányaikat más iskolában folytatják, az a hivatása a népiskolának, hogy e további tanulmányokhoz az alapot megadja.

Nálunk a népiskolának eszerint kettős feladata van : 1. népiskolai hivatása, ami annyit jelent, hogy legyen a nép nevelő intézete ; 2. elemi iskolai hivatása, azaz legyen előkészítő iskolája a többi magasabb iskolának.

A népiskoláról, valamint a többi népoktatási intézetről is az 1868. évi XXXVIII. törvénycikk intézkedik. E törvény azonban revízióra szorul, s egy újabb népoktatási törvényjavaslat már be is van nyújtva az országgyűléshez.

A népoktatási törvény kimondja az iskolakötelezettséget, azaz, hogy minden gyermek 6–12 éves koráig köteles iskolába járni. A népiskola hat osztályú.

L. *Halász Ferenc*: Állami népoktatás. Budapest, 1903. Athenaeum.

106. **A felső népiskolák.** A népoktatási törvény azok számára, kik nem érik be annyi műveltséggel, amennyit a népiskola nyújt, fölállította a felső népiskolákat. Ide a népiskola teljes elvégzése után, tehát az elemi iskola VI. osztályából léphet a tanuló. Vannak felső népiskolák fiúk és felső népiskolák leányok számára. A felső népiskolák fiúk számára 3 osztályú, leányok számára 2 osztályú. Ezeket az iskolákat nem nagyon karolta fel a közönség, azért kevés van.

107. **Az ismétlő iskolák.** A népoktatási törvény szerint az iskolakötelezettség voltaképp a 15 éves korig terjed, de 12 éven túl a gyermek nem köteles a mindennapi, hanem az ismétlő iskolába járni, ha tanulmányait másutt nem folytatja. Az ismétlő iskola helyét a gazdasági ismétlő iskola, az iparos- és a kereskedő-tanonciskola tölti be.

A gazdasági ismétlő iskolába a 12 évet betöltött és mindennapi iskolát végzett oly fiúk és leányok köte-

lesek járni, kik tanulmányaikat nem folytatják. A gazdasági ismétlő iskola 3 évig tart, s a tanításra hetenkint télen 5, nyáron 2 óra fordítandó.

Az iparostanonc-iskolába köteles minden iparostanonc járni mindaddig, míg tanulási ideje tart. Az iparostanonc-iskola három osztályú. Ehhez olyanok számára, kik írni-olvasni nem tudnak, előkészítő osztályt szerveznek. Aki írni-olvasni, számolni tud s a négy alapműveletet ismeri, az az első osztályba vétetik föl. Az oktatás ideje két munkanapon legalább négy óra s ezenfelül vasárnap három óra a rajzolásra.

A kereskedőtanonc-iskola szervezete hasonló az iparostanonc-iskoláéhoz.

108. A polgári iskolák. A polgári iskola, mint neve is mutatja, a polgárság iskolája. Olyanok számára való, akik nem érik be annyi műveltséggel, amennyit az elemi népiskola vagy felső népiskola nyújt, azonban nincs szükségük arra a tudományos képzettségre, melyet a középiskola ad.

Vannak polgári fiú- és polgári leányiskolák. A polgári fiúiskola hat osztályú, a polgári leányiskola négy osztályú. Mindkettő az elemi iskola IV. osztályából veszi növendékeit. A polgári fiúiskola hivatása az volna, hogy művelt gazdákat, iparosokat és kereskedőket képezzen, azaz ezeknek adjon az általános műveltségből annyit, amennyire szükségük van. Szakműveltségüket pedig vagy gyakorlati uton, vagy megfelelő szakiskolákban szerezzék meg. A polgári fiúiskolának azonban csak alsó négy osztálya virágzik, mert a hat osztály elvégzése sem nyújt több jogot, mint a négy, s a IV. osztályból léphet a tanuló a legtöbb szakiskolába (felső ipar-, felső kereskedelmi, iparművészeti iskolákba s tanítóképző-intézetbe). Továbbá a 14-ik év az a kor, melyben nálunk a fiúkat mesterinasnak vagy kereskedőtanulónak szokás adni.

A polgári iskola felső két osztályának néptelensége hozta létre a polgári iskolák kapcsolatát a felső kereskedelmi iskolával. Ez utóbbi iskolák azonban csakhamar függetleníteni óhajtották magukat a polgári iskolától, s így a polgári fiúiskola ismét csonkán maradt, ami azért baj, mert tanterve úgy van megszabva, hogy a VI. osztályllyal végzi be a maga anyagát s nem a IV. év végével.

A felső kereskedelmi iskolák különválása a polgári iskoláktól ismét felszínre hozta a polgári iskolák kérdését. A reformot úgy óhajtják megvalósítani, hogy a polgári iskola négy alsó osztálya fölé egy háromosztályú felső polgári iskolát szervezzenek (a felső kereskedelmi iskola módjára), mely jogot adjon az önkéntességre s alsóbb hivatalnoki pályákra.

A polgári leányiskolákat ujabban háztartási, ipari és női kereskedelmi tanfolyamokkal szokták összekapcsolni.

L. *Dr. Kovács János*: A polgári iskola reformjához. Budapest, 1900. Szerző kiadása.

Dr. Neményi Imre: Polgári leányiskoláink fogymozásai. Budapest, Lampel R.

109. **A felsőbb leányiskolák.** A felsőbb leányiskolák feladata előkelőbb családra leánygyermekének megfelelő magasabb műveltséget nyújtani. Ez iskola nevelésének szelleme tehát különbözik a polgári iskoláétól. A felsőbb leányiskolák hat osztályuak, némelyik továbbképző tanfolyammal, s ujabban leány gimnáziummal van kapcsolatban.

110. **A középiskolák.** A középiskolák az 1883. XXX. t.-c. szerint a gimnáziumok és reáliskolák.

A középiskolák feladata, hogy az ifjuságnak magasabb, általános műveltséget nyujtsanak s azt a főiskolai tanulmányokra előkészítsék. A gimnázium ezt a feladatát főleg a klasszikus irodalom (latin és görög)

segítségével óhajtja megoldani, míg a reáliskola a modern nyelvek és irodalom, s a természettudományok tanulmányozása által.

A régi középiskola a gimnázium volt, melynek főtanulmánya a latin nyelv és irodalom. Ez egészen természetes volt addig, míg minden tudomány a régi klasszikusokban volt felfalálható s a nemzeti irodalmak még nem fejlődtek ki. A tudományok a középkorban nagyon kevés haladást mutattak, s amit a tudósok produkáltak, azt latin nyelven írták, mert a latin volt a tudomány nyelve. E szerint a latin nyelv tudása volt minden tudomány kulcsa, tehát csak természetes, hogy a gimnázium főgondja volt a latin nyelvet megtanítani, azután a latin klasszikusokat olvasatni, akiknek nemes tartalma volt hivatva a lélek kiképzésére.

Idővel azonban e kulturális fejlődésnek két fontos mozzanata a középiskolák fejlődését is más irányba terelte. E két fontos mozzanat: 1. a nemzeti irodalmak keletkezése és kifejlődése, 2. a természettudományok óriási előrehaladása.

E két dolog következménye az volt, hogy a gimnázium programjába mind többet vett föl a nemzeti irodalomból és a természettudományokból. E két dolog következménye azonban a reáliskolák keletkezése is. A reáliskolák szakítanak a klasszikus nyelvekkel és irodalmakkal s céljukat a modern nyelvek és természettudományok segítségével óhajtják elérni.

Sokan úgy vélik, hogy célszerűbb volna a kétféle középiskolát egyesíteni s e g y s é g e s k ö z é p i s k o l á t létesíteni. Az egységes középiskola eszménye azonban a modernség híveinél közelebb áll a reáliskolához, mint a régi gimnáziumhoz. Egész Európában megindult a mozgalom a klasszikus nyelvek ellen. Ezek tanítása e mozgalmak hatása alatt háttérbe is szorult (nálunk pl. a görög nyelv fakultatívva lett s

a latin tanítás célját leszállították), azonban eddig egy ország sem szakított teljesen a klasszikus hagyományokkal.

A középiskolák nyolc osztályúak, a tanulókat az elemi iskola IV. osztályának megfelelő előképzettséggel veszik föl, a VIII. osztály végzése után pedig érettségi vizsgálatot tartanak, melynek feladata megállapítani, hogy a tanuló a főiskolai tanulmányokra érett-e? A gimnázium érettségi vizsgálata jogot ad minden főiskolára, a reáliskolai érettségi bizonyítvánnyal azonban a tudományos egyetemre nem mehet az ifjú, s így a reáliskolai tanulók elől a papi, jogi, orvosi pálya s a tanügyi pályának is nagy többsége el van zárva. Ez az oka, hogy a közönség a gimnáziumba tódul.

A középiskolákban nevelkedik a nemzet intelligenciája, vezető osztálya, s így természetes, hogy egyike a legfontosabb kérdéseknek, hogyan vannak ezek az iskolák szervezve.

L. Dr. Bokor József: Egy középiskola, Sárospatak, 1882.

Dr. Riedl Frigyes: Az egységes középiskola. Budapesti Szemle 1893.

Dr. Kemény Xavér Ferenc: Az egységes középiskola és nemzeti kulturánk. Budapest, 1893.

Frery Raoul: A latin nyelv kérdése. Ford. Varga Bálint 1892.

Kármán: A középiskola tanulmányi rendje. II. Egyetemes Tanügyi Kongresszus Naplója. II. 717. l.

111. **A szakiskolák.** A szakiskolák feladata valamely speciális szakra kiképezni a növendéket. A szakiskolák igen sokfélék, nemcsak azon szakok különfélesége szerint, melyre kiképzést nyújtanak, hanem a kor és előképzettség szerint is, melylyel a növendéket kapják. A szakiskolákat két csoportba oszthatjuk:

1. olyanokba, melyek tisztán szakműveltséget nyujtanak, 2. olyanokra, melyek az általános műveltség elemeiből is vesznek föl tantervükbe.

Ilyenek: a felső ipariskola, felső kereskedelmi iskola, tanító- és tanítónőképzőintézet és a katonai iskolák. Ez intézetek azért vesznek föl tantervükbe elemeket az általános műveltség köréből, mert oly korban kapják növendékeiket, midőn azok általános műveltsége és nevelése még befejezve nincs.

Tisztán szakiskolák: az alsófoku ipariskolák és iparos-tanműhelyek, a gazdasági tanintézet és a művészeti iskolák: az iparművészeti iskola, a mintarajziskola és zeneiskolák.

L. Schack Béla: Kereskedelmi iskoláink multja és jelene. Budapest, Lampel R. 3 korona.

Vigh Albert: Az ipar mai állása mellett mi az ipari szakiskolák feladata stb.? Egyetemes Tanügyi Kongresszus Naplója. II. 941. l.

112. **A főiskolák.** A főiskolák arra vannak hivatva, hogy valamely tudományszakban a legmagasabb kiképzést adják meg. Eredetileg egy főiskola volt: az egyetem (uníversitas), melynek neve is mutatja, hogy minden tudományt, a tudományok egyetemét volt hivatva felölelni. Ma is a tudományegyetem a legfőbb főiskola. A tudományegyetemnek négy kara (fakultása) van: a theológiai, jogi, orvosi és bölcsészeti kar. E négy karba vannak beosztva a tudományok. Az egyetemnek voltakép az a feladata, hogy a tudományokat művelje. E szerint nem az, hogy a hallgatóságot bizonyos pályára kiképezze. Az egyetem ezt a feladatot csak mellékesen teljesíti. E szerint az egyetem nem azt tartja hivatásának, hogy ügyvédek, bírákat, tanárokat képezzen, hanem azt, hogy a jogtudományt vagy a bölcsészeti tudományokat művelje. Az egyetemen tanszabadság van, azaz

szabadságot élvez a tanár is a maga tárgyának megválasztásában és előadásában, nincs tantervhez kötve s bizonyos szabadsága van a hallgatóságnak is, amennyiben tetszés szerint választhatja a tantárgyat, melyet tanulni óhajt s a tanárt, kitől azt hallgatja.

Nekünk két egyetemünk van: Budapesten és Kolozsvárt. Budapesten négy fakultás van: theologiai (katholikus), jogi, orvosi és bölcsészeti. Kolozsvárt nincs theologiai fakultás, de helyette a bölcsészeti van kétfelé osztva: nyelv-történelmi és természet-tudomány-mathematikai fakultásra.

Az egyetemekhez legközelebb állanak a jogakadémiák, melyek voltakép egyetemek jogi fakultásai. E jogakadémiák csak a vizsgálatok tekintetében vannak megszorítva. Doktori vizsgálatot ezekben tenni nem lehet. Ilyenek vannak: Pozsonyban, Kassán, Eperjesen, Kecskeméten, Egerben, Pécsen stb.

Az egyetem mellett a reális tudományok óriási haladása folytán lassan kifejlődtek a műegyetemek. Nekünk csak egy műegyetemünk van. A műegyetem feladata a technikai tudományok ápolása. Ez természetesen gyakorlati céllal van egybekötve: a mérnökké, építésszé vagy vegyésszé képzés céljával. A műegyetemnek három szakosztálya van: a mérnöki s építészeti, a gépészeti és a vegyészeti szakosztály. Ujabban a műegyetemen is lehet doktori szigorlatot tenni a technikai tudományokból.

Főiskolák továbbá: az állatorvosi főiskola, bányászati és erdészeti akadémia, s a gazdasági akadémia. Ezek nevei is mutatják, hogy mely pályákra képezik ki az ifjúságot.

L. Pauler: A budapesti tudományegyetem története, Budapest, 1880. 2 kötet, Egyetemi nyomda.

Fináczy: A közoktatásügy Mária Terézia korában.

Kármán: Egyetemi oktatás és tanárképzés, Budapest, 1895.

113. **A társadalmi nevelő intézmények.** Van az iskolán kívül is nevelőintézmények. Ha ezt a fogalmat tág értelemben vesszük, ide kell sorolnunk az igazságszolgáltatás és közigazgatás számos intézményét, ide kell sorolni a katonaságot, a sajtót, a színházat. De nem vehetjük ezeket nevelőintézményeknek azért, mert nem a nevelés céljából jöttek létre.

A társadalom maga azonban határozottan nevelő céllal létesít számos humánus egyesületet. Ilyen a Gyermekbarát-egyesület, Szünidei gyermektelep, Kézimunkára nevelő egyesület, Szabad lyceum stb. Ezek a társadalom nevelőintézményei. Ide kell sorolnunk továbbá nemcsak ezeknek az egyesületeknek, hanem általában mindenféle egyesületnek felolvasásait vagy tanfolyamait, valamint a könyvtárakat.

Ez intézmények természetesen oly szükségletekről vannak hivatva gondoskodni, melyekről hatóságok vagy más tényezők nem gondoskodtak. Hatásuk akkor mély és igazi, ha valóban szükségletet elégítenek ki.

L. Pályi Sándor: A társadalmi oktatás intézménye az iskolán kívül. Egyetemes tanügyi kongresszus Naplója I. 303. l.

Dr. Berzeviczy Albert: Társadalmi munkásság és nemzeti közművelődés. Beszédok és tanulmányok. (Budapest, 1905. Singer és Wolfner, 2 kötet.) I. 375. l.

Dr. Berzeviczy Albert: Az ismeretterjesztés eszközei az iskolán kívül. U. o. II. 460. l.

Dr. Neményi Imre: Ifjúsági olvasmányok a nevelés szolgálatában. Budapest, 1902. Lumpel R.

Nagy László: A gyermekek koraérettsége. Előadás a gyermekvédő kongresszuson. Magyar Tanítóképző.

A közoktatásügy adminisztrációja.

114. **Az iskolák igazgatása.** Az iskola anyagi és szellemi ügyeinek vezetése az iskola igazgatójára van bízva. Az igazgató tehát az iskola feje, ki személyes felelősség mellett vezeti iskolája ügyeit: Jogai és kötelességei az iskolák fajtái szerint különbözők. Sajnos, a jelenlegi szervezet és gyakorlat szerint inkább csak az adminisztráció vezetője, mint pedagógiai irányítója a maga iskolájának.

115. **A tanári testület.** Az iskolák tanárai együttesen testületet képeznek, a tanári testületet. A tanári testület számos ügyben határozati joggal bír, s igen gyakran véleményező testület. A testület elnöke az igazgató.

116. **A felügyelet.** Az egész közoktatásügy az állam felügyelete alatt áll. Az állam e jogát nem is lehet kétségbe vonni. Vita csak a felügyelet mértéke és módja körül folyik. Az állam a felügyeletet különböző módon gyakorolja.

Az összes népoktatási intézetek, tehát a népiskolák, felső népiskolák, polgári iskolák, tanítóképző-intézetek a tanfelügyelők felügyelete alatt állanak. Minden vármegyének megvan a maga tanfelügyelője, ki a megye székhelyén lakik, tagja a közigazgatási bizottságnak, ott minden hónapban jelentést tesz a tanügy állapotáról. Minden évben legalább egyszer minden iskolát meglátogat, s közvetítő közege a vallás- és közoktatásügyi minisztériumnak.

A középiskolák a főigazgatók felügyelete alatt állanak. A főigazgatót a király nevezi ki. Az ország tiz tankerületre van osztva, minden tankerületben egy-egy főigazgató gyakorolja a középiskolák fölötti felügyeletet. A főigazgató közvetítő a középiskolák és minisztérium között, számos ügyben végérvényesen dönt. (Tankönyvek, fölvétel, javító-vizsgálat stb.)

A felső kereskedelmi iskolák és felső ipariskolák is egy-egy főigazgató felügyelete alatt állanak.

A felsőbb leányiskoláknak miniszteri biztos a felügyelőjük.

E felügyelet mellett a miniszter szakszerűség szempontjából és a tanulmányi előmenetel megfigyelése szempontjából rendelkezési jog nélkül kiküldi a közoktatási tanács tagjait.

Azonkívül a népiskolákba és polgári iskolákba külön iskolalátogatókat küld ki szintén rendelkezési jog nélkül. A tanítóképzőintézeteknek is van miniszteri biztosuk, s az ő vezetése mellett szakfelügyelőjük.

A felügyeletben eddig nálunk nagyon kevésbé érvényesült a szakszerűség elve, s azért a felügyelet inkább szolgált az adminisztrációnak, s kevésbé tanítás színvonalának emelésére.

A felekezeti hatóságok a maguk szempontjából ellenőrzik a hittanítót valamennyi iskolában, s külön felügyeletet szerveztek a maguk iskoláira nézve. A felügyelet a püspököket illeti.

L. Dr. Verédy Károly : A népiskolai felügyeletről.

II. Egyetemes Tanügyi Kongresszus Naplója. II. 1259.

Dr. Alexander Bernát : A középiskolai felügyeletről.

II. Egyetemes Tanügyi Kongresszus Naplója. II. 1264. I.

Dr. Heinrich Gusztáv : Középiskoláink felügyelete, Magyar Paedagógia, 1901. X. 577.

117. **A miniszterium.** Az adminisztráció intézetében a legfőbb fórum a miniszterium. A miniszterium voltaképp a törvények végrehajtója. A törvények magyarázatára fel van jogosítva, és ezek végrehajtása érdekében rendeleteket bocsájthat ki. Törvény hiányában rendeletekkel intézkedhetik is. A miniszterium feje a miniszter, akinek nevében az intézkedések történnek, aki azonban hivatalnokaiért is felelős. A jó adminisztráció meg-

kívánja, hogy az intézők ne csak a törvényt tudják, hanem ismerjék szakszerűen a tárgyat magát is, melyről szó van, továbbá ismerjék az alkalmas embereket is. Adminisztráciánkban eddig a szakszerűség még nem tudott oly mértékben érvényesülni, mint az az ügy érdekében kívánatos volna.

De bizonyynyal eljön az idő, midőn a kultura ügyét ép oly fontosnak fogják tekinteni, mint az anyagi élet kérdéseit, s eljön az idő, midőn úgy ebben, mint minden egyébben a diadalmas tudomány lesz a vezető és irányító.

118. A fejlődés útja. A pedagógia, mint minden tudomány folytonos fejlődésben van, s különösen újabb időben lázasan keres új utakat, melyek célhoz vezessenek. A fő-törekvés a természetes fejlődés útját megállapítani, s pozitív alapon meghatározni a nevelő tényezőket s azok hatását. Új célokat keresnek az ethika mellett a szociológiában, újból revízió alá veszik a műveltség anyagát, a tudományok mellett főkép a művészeteket és mesterségeket is föl akarják használni nevelő-eszközökül. Megkísérlik a gyermeki lélek fejlődését és természetét pozitív adatokkal kitanulmányozni, s a tanítás módszerét természetesebbé, könnyebbé, jobbá tenni. Az intézmények szervezetében pedig a modern kutatás pozitív eredményeit óhajtják értékesíteni. Mindez azt mutatja, hogy a pedagógia azon az úton van, hogy elérheti majdan azt a felseges ideált, melyről nagy gondolkodók annyit álmodoztak.

NÉVMUTATÓ.

A

Alexander Bernát 157.
Arany János 91. 105.

B

Baco 6.
Bain 18.
Baumeister 19.
Bergemann 12.
Berthelot 69.
Burgerstein 23.

Bárczy István 139.
Baló 20.

Balogh Péter 26.
Barna J. 66. 82.

Beke Manó 140.
Békefi Remig 136.

Berzeviczy Albert 23. 140.
155.

Bokor József 152.

Böhm Károly 11.

Brassai 88.

C

Comenius 75. 97.
Compayré 18. 77.

Czögler Alajos 69.

D

Denzel 4.
Dörpfeld 64. 92. 95.
Dupanloup 5.

Deák F. 34.
Dengi János 55.

E

Ember János 78.
Eötvös József báró 34.
Erődi Béla 135.

F

Fichte 4.
Frary 152.

- Felméri Lajos 5. 19.
 Fináczy Ernő 19. 20. 27.
 154.
 Fodor József dr. 23.
 Földes Géza 78.

G

- Graser 4.
 Goethe 34.

- Garay János 91.
 György Aladár 136.
 Guttenberg Pál 23.

H

- Hegel 4.
 Herbart 7. 9. 10. 17. 66.
 83. 90. 95.
 Hughes 46.

- Halász Ferenc 148.
 Hegedűs István 71.
 Heinrich Gusztáv 67. 157.

I

- Imre Sándor 142.

J

- Joly 18.
 Juba Adolf dr. 24.

K

- Kant 4. 7.

- Kármán Mór 6. 26. 27.
 29. 72. 152. 155.

- Kasztner Janka 50.
 Kemény X. Ferenc 152.
 Kiss Áron 20. 24.
 Kovács János dr. 19.
 150.
 Kossuth Lajos 34.
 Krammer József
 Krausz Sándor 18. 93.
 Kun Alajos 24.
 Kuthy József 68.

L

- Legouvé 131.
 Leutz 20.
 Locke 6. 97.

- Lázár 85.
 Lévay 20.
 Lubrich 18.

M

- Marion 5.
 Mill James 7.
 Mill Stuart 5.
 Montaigne 6.

- Málnai Mihály 93.
 Mázy Engelbert 26. 60.
 Medveczky 8.
 Mihályfi Ákos 136.
 Morlin Emil 20. 147.

N

- Natorp 12.
 Niemayer 5.

Netoliczky 23.

S

Nagy László 155.

Neményi E. 131.

Neményi Imre 150. 155.

Névy László 29. 57.

O

Ottó József 24.

P

Pestalozzi 7. 34. 65. 98.
102.

Plato 4.

Pályi Sándor 155.

Pauer Imre 5. 8. 11.
27.

Pauler Ákos 26. 51.

Pauler Tivadar 154.

Péterfy Jenő 27.

Péterfy Sándor 20.

Peres 12.

Pirchala 19.

R

Ramsauer 34.

Rein 17. 20. 72. 83. 91.
94. 95. 106. 109.

Renan 68.

Rousseau 7. 9.

Radó Vilmos 29. 50. 51.

Regéczy 18.

Riedl Frigyes 152.

Salzmann 131.

Schiller (Hermann) 19.

Schmidt K. 20.

Simon (Jules) 5.

Spencer (Herbert) 5. 7.

18. 22. 25. 44. 66.

Steinthal 93.

Schack Béla 153.

Schmidt Márton 11.

Schneller István 126.

Schuschny Henrik 24.

Sebestyén Gyula 57.

Sebestyén Stetina Ilona
50.

Sebesztha Károly 78.

Somló Bódog 8.

Sz

Széchenyi István 140.
142.

Székely György 50.

Szemző 24.

Szilasy 5. 18.

Szitnyai 11.

Szuppán 20. 63. 88.

T

Tones Gusztáv 88. 126.

Tompa Mihály 103.

Tóth Kálmán 124.

U

Ufer 17.
Ujfalussy 73.

V

Vágvölgyi 93.
Váró Ferenc 85.
Verédy 20. 121. 157.
Vigh Albert 153.

W

Waldapfel 19. 93. 125. 131.
Weszely 20. 12. 63.

Z

Ziller 17. 83. 90. 95.
Zlinszky Aladár 72.

TARTALOM.

I. *Elméleti rész.*

	Lap
1. A pedagógia fogalma és feladata	5
2. Az elmélet és gyakorlat viszonya	5
3. Mi a nevelés?	6
4. A nevelés célja	8
5. A pedagógia és ethika viszonya	9
6. A nevelés tényezői	10
7. A nevelés eszközei	12
8. A pedagógia és pszichológia viszonya	12
9. Egyéni és társadalmi pedagógia	13
10. A pedagógia felosztása	14
11. A pedagógia irodalma	17

II. *A testi nevelés.*

12. A testi nevelés feladata	21
13. Az orvos és a pedagógus teendője	21
14. A testi nevelés a test szempontjából	22
15. A testi nevelés a lélek szempontjából	22
16. A testi nevelés a munka szolgálatában	22
17. A testi nevelés alapelvei	23
18. A test ápolása	23
19. A test gyakorlása	24
20. A torna és játék jelentősége	24
21. Egészségtani ismeretek	25

III. *Az erkölcsi nevelés.*

	Lap
22. Az erkölcsi nevelés feladata	26
23. A fegyelem fogalma	27
24. A fegyelmezés célja	28
25. Rendtartás és fegyelmezés	28
26. Az iskolai rendtartás nevelő hatása	30
27. A fegyelmezés eszközei	30
28. A szeretet, mint a fegyelmezés eszköze . .	31
29. A tekintély mint fegyelmi eszköz	33
30. A jutalom és büntetés mint fegyelmi eszközök	37
31. A jutalom	38
32. A jutalom nemei	39
33. A büntetés	41
34. A büntetés nemei	42
35. A természetes reakciók tana	44
36. Megengedett büntetések	45
37. Meg nem engedett büntetések	45
38. A fegyelmező eljárás módjai	46
39. A parancs és tilalom	46
40. A tanítás és a példa	47
41. A felügyelet	48
42. A szoktatás	49
43. Az irányzó fegyelmezés vagy az akarat nevelése	50
44. A tanítás, mint a jellemképzés eszköze . .	52
45. Az iskolai élet, mint a jellemfejlesztés eszköze	52
46. A versengés	53
47. A kirándulások	55
48. Iskolai ünnepélyek	57
49. A vallásos élet	59

IV. *Értelmi nevelés.* (Tanítástan.)

A tanítás fogalma és célja.

	Lap
50. A tanítástan feladata	61
51. A tanítás fogalma	61
52. Anyagi és alaki képzés	63
53. A tanítás célja	65
54. A tanítás, mint gyakorlati ügyesség	66

A tanítás anyaga és elrendezése.

55. A tanítás anyaga	67
56. A tantárgyak nevelő értéke	69
57. A tanterv	71
58. A tanterv elmélete	71
59. A tananyag felosztása és a tanmenet	73
60. A tanterv menete	74
61. A tanmenet	75
62. Osztott és osztatlan iskola	77
63. Osztályrendszer és szakrendszer	78
64. A váltakozó tanmenet	79
65. A vonatkoztatás (koncentráció)	80
66. A módszeres egységek	82
67. Az időbeosztás	84
68. Az órarend	84

A tanítás módszere és technikája

69. A tanulás és tanítás	85
70. A módszer	86
71. A módszeres menet szempontjai	88
72. A formális fokozatok elmélete	90
73. A cél kitűzése	95
74. A szemléltetés	96

	Lap
75. A magyarázat	101
76. A rávezetés (kifejtés)	106
77. A megerősítés	107
78. A tanalakok	110
79. Az előadás	112
80. A párbeszéd	113
81. A kérdés	114
82. A jó kérdés feltételei	116
83. A felelet	117
84. A taneszközök	118
85. Leckék és házi feladatok	121
86. Az ismétlések	122
87. A vizsgálatok	123
88. Az osztályozás	124
89. Az egyéniség a tanításban	125

V. *A nevelés formái, intézői és intézményei.*

1. A nevelés formái.

90. A nevelés formái, intézői és intézményei .	127
91. A házi nevelés	128
92. Az intézeti (internatusi) nevelés	131

2. A nevelés intézői.

93. A nevelés intézői	136
94. A család	137
95. Az állam	138
96. A község	138
97. Az egyház	139

3. A nevelés intézményei.

98. A nevelés intézményei	139
99. A közoktatásügy szervezete	140
100. Tanügyi politika	140

A z iskolák.

	Lap
101. Az iskola mint nevelő intézmény	142
102. Az iskolák nemei	143
103. A népoktatási intézetek	146
104. A kisdédóvó	147
105. Az elemi népiskola	147
106. A felső népiskolák	148
107. Az ismétlő iskolák	148
108. A polgári iskolák	149
109. A felsőbb leányiskola	150
110. A középiskolák	150
111. A szakiskolák	151
112. A főiskolák	153
113. A társadalmi nevelő intézmények	155

A közoktatásügy adminisztrációja.

114. Az iskolák igazgatása	156
115. A tanári testület	156
116. A felügyelet	156
117. A minisztérium	157
Névmutató	159

SAJTÓHIBÁK.

18. lap 9. bekezdés : munkákban. Helyesen : *kézi-
könyvekben.*

54. lap 2. bekezdés 2. sor : az a. Helyesen : *ez a.*

72. lap 4. bekezdés 1. sor : feltalálhatnók. Helye-
sen : *feltalálhatók.*

78. lap 3. bekezdés 4. sor : részeket. Helyesen :
részekhez.

78. lap 3. bekezdés 5. sor : egész. Helyesen : *az
egész.*

